

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden

Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums
unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von
Kathrin Ding
aus Heidelberg
2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Carsten Rohlf

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Birgit Spinath

Fach: Erziehungswissenschaft

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juli 2020

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Carsten Rohlf. Vielen Dank für deine Unterstützung, für deine wertvollen Hinweise und Ratschläge, für dein Vertrauen in mich und meine Arbeit, für die Freiheit meine eigenen Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Ebenfalls möchte ich mich im Besonderen bei meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Birgit Spinath bedanken. Birgit, du hast mich den ganzen Weg durch meine Promotion hindurch gemeinsam mit Carsten begleitet, wofür ich mich ganz herzlich bedanken möchte. Danke, für deine unzähligen Rückmeldungen und Ratschläge, zur Statistik, zum wissenschaftlichen Schreiben, zum Publizieren und überhaupt zum Leben in der Wissenschaft. Mein Dank gilt auch der Heidelberg School of Education, die mir durch meine Doktorandenstelle wundervolle Rahmenbedingungen für meine Promotion ermöglicht hat. Danken möchte ich auch Prof. Dr. Bodo von Carlsburg, der bereits meine Diplomarbeit betreute und mir durch seinen Glauben an mich und an eine Promotion den Weg zurück an die Hochschule so sehr geebnet hat. Bodo, vielen herzlichen Dank – für unsere Skypegespräche, für die vielen Kaffees im Café Frisch und natürlich für den Kontakt zu Carsten. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Albrecht Wacker, der mit seinem besonderen Einsatz meine Abordnung und meine Promotion überhaupt erst möglich gemacht hat. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei meinem ehemaligen Schulleiter Ümit Arabaci für die Förderung meiner Abordnung und meiner Rückkehr an die Hochschule bedanken. Bei meiner Kollegin Dr. Heike Dietrich möchte ich mich für ihr immer offenes Ohr und ihre wertvollen Literaturtipps bedanken.

Privat möchte ich mich zuerst und ganz besonders bei meinen Eltern, Barbara und Michael, bedanken, denen ich die Selbstwirksamkeitserwartung für ein solches Promotionsprojekt verdanke. Danke für eure bedingungslose Liebe und Unterstützung! Danke für euren Glauben an mich und daran, meinen beruflichen Weg zu finden und umzusetzen. Ein besonderes Dankeschön auch an meine Kollegin und wunderbare Freundin Johanna. Danke für die unzähligen Gespräche, Mittagessen und Mädelsabende – wir haben es (fast) geschafft! Danke auch an Sophie und Kathi – für die vielen Mittagessen, Kochabende und für eure Freundschaft.

Zum Schluss möchte ich mich bei meinem Ehemann und besten Freund Sebastian für seine Unterstützung bedanken. Danke für dein Interesse an meiner Arbeit, für dein Verständnis in stressigen Momenten, für deine Ablenkung, für alles – Danke, dass du da bist!

Zusammenfassung

Die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung stellt eine wichtige Komponente der beruflichen Professionalität von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006). Es zeigen sich beispielsweise Zusammenhänge mit einer größeren Berufszufriedenheit (Schmitz, 1999) und einer höheren Lehrleistung (Klassen & Tze, 2014). Da eigene Könnenserfahrungen die Hauptquelle der Selbstwirksamkeitserwartungen darstellen (Bandura, 2012) und zudem von einer zunehmenden Veränderungsresistenz ausgegangen wird (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998), ist insbesondere ihre anfängliche Entwicklung während der Praxisphasen des Lehramtsstudiums von Bedeutung. Dabei scheint es plausibel, dass der Einfluss dieser ersten Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung unter anderem davon abhängt, mit welchen Ursachen deren Entstehung erklärt wird (Bandura, 2012; Weiner, 1994b). In dieser Arbeit wurde daher in drei aufeinander aufbauenden Studien der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und ihre Attributionsstile im Kontext ihres Semesterpraktikums untersucht.

In der ersten Studie konnte im Rahmen einer querschnittlichen Fragebogenerhebung ein positiver Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden mit ihrer Attribuierung fiktiver Unterrichtserfolge auf internale Ursachen sowie mit einer höheren Betreuungsqualität und mit einem ländlicheren Ort der Praktikumschule gezeigt werden. Darauf aufbauend wurde in der zweiten Studie in einem längsschnittlichen Design ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des Semesterpraktikums festgestellt, welcher durch eine internale, stabile und kontrollierbare Erfolgsattribution zu Beginn des Praktikums vorhergesagt werden konnte. In der dritten Studie wurde der Attributionsstil der Lehramtsstudierenden anhand ihrer eigenen Unterrichtserfolge bzw. -misserfolge erhoben, wobei sowohl internale als auch unkontrollierbare Misserfolgsattributionen zu Beginn des Praktikums eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung am Ende vorhersagten. In anschließenden Interviews mit Studierenden konnten diese Befunde im Rahmen eines Vertiefungsdesigns bestärkt und erklärt werden.

Insgesamt stützen die Ergebnisse dieser Arbeit die Annahme eines günstigen Einflusses bestimmter Attributionsstile auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Zusammenhang könnte längerfristig als potenzielle Unterstützungsmöglichkeit für die Selbstwirksamkeitserwartung in der Praktikumsbegleitung berücksichtigt werden.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Zusammenfassung	4
Inhaltsverzeichnis.....	5
1 Einleitung	9
2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	11
2.1 Selbstwirksamkeitserwartung	11
2.1.1 Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung	13
2.1.1.1 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung	13
2.1.1.2 Kreislauf der Selbstwirksamkeitserwartung.....	15
2.1.2 Eigenschaften der Selbstwirksamkeitserwartung	16
2.1.2.1 Abgrenzung zu anderen Konstrukten	17
2.1.2.2 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung.....	18
2.1.2.3 Veränderbarkeit und Generalisierbarkeit.....	19
2.2 Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung.....	20
2.2.1 Forschungsgeschichtliche Entwicklung der Lehrkräfte- Selbstwirksamkeitserwartung	21
2.2.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung	23
2.2.3 Forschungsstand zur Bedeutung der Lehrkräfte- Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext	24
2.2.4 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während der Praxisphasen des Lehramtsstudiums	28
2.3 Attributionen	34
2.3.1 Attributionsdimensionen und ihre Bedeutung	36
2.3.2 Normative Modelle und Attributionsfehler	38
2.3.2.1 Normative Attributionsmodelle: Kovariation und Kausale Schemata.....	38
2.3.2.2 Selbstwertdienliche Verzerrung.....	39
2.3.3 Attributionsstile.....	40
2.4 Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstile.....	41
2.5 Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit weiteren Faktoren.....	46
2.5.1 Implizite Intelligenztheorien.....	47
2.5.2 Schulort und sozioökonomischer Status der Lernenden	49
2.5.3 Betreuungsqualität und Bedürfniserfüllung während des Praktikums....	50
2.5.4 Organisation des beforschten Praktikums und Einordnung in den Studienvorlauf.....	53

3	Ableitung der Forschungsfragen	56
3.1	Forschungsfragen der ersten Studie	56
3.2	Forschungsfragen der zweiten Studie	57
3.3	Forschungsfragen der dritten Studie	57
4	Erste Studie: Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden	60
4.1	Hypothesen	61
4.2	Methode.....	62
4.2.1	Durchführung	62
4.2.2	Stichprobe.....	62
4.2.3	Instrumente	63
4.2.3.1	Selbstwirksamkeitserwartung	63
4.2.3.2	Attributionsstil	63
4.2.3.3	Schulspezifische Variablen	64
4.3	Ergebnisse.....	65
4.3.1	Selbstwirksamkeitserwartung	65
4.3.2	Attributionsstil.....	65
4.3.3	Betreuung	67
4.3.4	Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung mit Attributionsstilen und schulspezifischen Faktoren	69
4.4	Diskussion	71
4.4.1	Diskussion der Ergebnisse	71
4.4.2	Limitationen und Ausblick	72
5	Zweite Studie: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Vorhersage von Veränderungen während des Semesterpraktikums durch Attributionstile und implizite Intelligenztheorien.....	74
5.1	Hypothesen	75
5.2	Methode.....	77
5.2.1	Durchführung	77
5.2.2	Stichprobe.....	77
5.2.3	Instrumente	77
5.2.3.1	Selbstwirksamkeitserwartung	77
5.2.3.2	Attributionsstile	78
5.2.3.3	Implizite Intelligenztheorien	78
5.3	Ergebnisse.....	79
5.3.1	Deskriptive Ergebnisse	79
5.3.2	Vorbereitende Analysen.....	80

5.3.3	Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch Attributionsstile und implizite Intelligenztheorien	81
5.4	Diskussion	84
5.4.1	Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung	84
5.4.2	Vorhersage des Anstiegs der Selbstwirksamkeitserwartung durch günstige Attributionsstile	85
5.4.3	Limitationen und Implikationen für Forschung und Lehrkräftebildung ...	87
6	Dritte Studie: Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie.....	90
6.1	Hypothesen	91
6.2	Quantitative Analysen.....	92
6.2.1	Quantitative Methode.....	92
6.2.1.1	Durchführung	92
6.2.1.2	Stichprobe	93
6.2.1.3	Instrumente	93
6.2.2	Quantitative Ergebnisse.....	96
6.2.2.1	Deskriptive Ergebnisse.....	96
6.2.2.2	Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung	98
6.2.2.3	Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Attribuierung eigener Unterrichtsstunden	98
6.2.3	Diskussion der quantitativen Ergebnisse	100
6.3	Qualitative Analysen.....	101
6.3.1	Qualitative Methode	101
6.3.2	Qualitative Ergebnisse	102
6.3.2.1	Lokationsdimension.....	102
6.3.2.2	Stabilitätsdimension	102
6.3.2.3	Kontrollierbarkeitsdimension	103
6.3.2.4	Für die Selbstwirksamkeitserwartung günstige Erfolgs- und Misserfolgsursachen	104
6.3.3	Diskussion der qualitativen Ergebnisse	104
6.4	Zusammenführende Diskussion der quantitativen und qualitativen Ergebnisse.....	106
6.4.1	Zusammenführung der Ergebnisse.....	106
6.4.2	Limitationen und Implikationen	108
7	Abschließende Diskussion der drei Studien.....	110
7.1	Zusammenfassende Diskussion der Hauptergebnisse	110
7.1.1	Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung	110

7.1.2	Selbstwirksamkeitserwartungen und Erfolgsattributionen	113
7.1.3	Selbstwirksamkeitserwartungen und Misserfolgsattributionen	114
7.1.4	Selbstwirksamkeitserwartungen und weitere Faktoren.....	117
7.1.4.1	Schulspezifische Faktoren	117
7.1.4.2	Implizite Intelligenztheorien	119
7.2	Limitationen und Implikationen der Studien.....	120
7.2.1	Limitationen.....	120
7.2.2	Implikationen für weitere Forschung	122
7.2.3	Implikationen für die Lehrkräftebildung	125
7.3	Fazit.....	126
Literaturverzeichnis.....		128
Tabellenverzeichnis.....		141
Abbildungsverzeichnis		143
Anhang		144
	Eidesstattliche Versicherung	144
	Kennzeichnung der eigenständigen Leistungen im Rahmen der drei Studien	145
	Fragebogenausschnitte	146

1 Einleitung

„Mit der Kraft der Gedanken bestimmen wir nicht nur über Gesundheit und Krankheit, sondern unsere Gedanken sind unser Schicksal. Das ist eine Gesetzmäßigkeit, der sich keiner entziehen kann; aber gleichzeitig eine wunderbare Chance.“

William James

Lehrkräfte tragen eine immense gesellschaftliche Verantwortung – sie teilen sich mit den Erziehungsberechtigten den Bildungs- und Erziehungsauftrag für die nächsten Generationen. Sie haben die Aufgabe junge Menschen auf ihre Rechte und Pflichten in der Gesellschaft vorzubereiten, ihre Persönlichkeitsentfaltung und Urteilsfähigkeit zu unterstützen sowie auf die Anforderungen der Berufswelt vorzubereiten (§1 SchG).

Dieser Verantwortung und den daraus resultierenden, oftmals unterschiedlichen Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Erziehungsberechtigten, des Kollegiums, der Schulleitung, formalen Rahmenvorgaben und der Gesellschaft gerecht zu werden, stellt eine besondere Herausforderung dar. Wie Lehrkräfte mit solchen berufsspezifischen Anforderungen umgehen und inwieweit diese subjektiv als Beanspruchung erlebt werden, wird zu großen Teilen von ihren personalen Ressourcen mediert bzw. moderiert (Cramer, Friedrich & Merk, 2018). Zu diesen Ressourcen gehört u. a. die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung, welche die Überzeugung bezeichnet, berufliche Herausforderungen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Zahlreiche Studien konnten Zusammenhänge der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung mit einem geringeren Belastungserleben, mit einer höheren Berufszufriedenheit (z. B. Schmitz, 1999; Wang, Hall & Rahimi, 2015) und mit weiteren – aus pädagogischer Sicht wünschenswerten – Faktoren des Schulalltags zeigen (z. B. Allinder, 1994; Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016; Zee & Koomen, 2016). Innerhalb eines gewissen Rahmens können sich somit subjektive Überzeugungen ganz im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung zu einem Stück objektiver Realität manifestieren. Dieses Phänomen könnte einen effektiven Ansatzpunkt zur Stärkung der Arbeitszufriedenheit, aber auch der Arbeitsqualität der Lehrkräfte darstellen und bildet den Mittelpunkt dieser Arbeit.

Da von einer besonderen Bedeutung der ersten Berufserfahrungen für die Selbstwirksamkeitserwartung ausgegangen wird (z. B. Bandura, 2012; Tschannen-Moran et al., 1998) adressiert diese Arbeit die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums, in dem die ersten Unterrichtserfolge und -misserfolge erlebt werden. Für die Selbstwirksamkeitserwartung sollten allerdings weniger die objektiven Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse entscheidend sein als vielmehr die Ergebnisse ihrer kognitiven Verarbeitung (Bandura, 2012). Daher wird in dieser Arbeit insbesondere der Zusammenhang der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung mit den Attributionsstilen der Lehramtsstudierenden fokussiert.

Im zweiten Kapitel wird hierfür zunächst der theoretische Hintergrund der Konstrukte Selbstwirksamkeitserwartung und Attribution sowie ihr Zusammenhang beleuchtet und der diesbezügliche aktuelle Forschungsstand dargestellt. Hieraus lassen sich konkrete Fragestellungen für die vorliegende Arbeit ableiten, die im dritten Kapitel dargestellt sind und anschließend in drei aufeinander aufbauenden empirischen Studien untersucht werden. Die erste Studie (viertes Kapitel) untersucht den Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit den Attributionsstilen der Lehramtsstudierenden sowie weiteren schulspezifischen Variablen in einer querschnittlichen Fragebogenerhebung. Auf diesen Befunden aufbauend wird in der zweiten Studie (fünftes Kapitel) im Längsschnitt die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung und ihr Zusammenhang mit den Attributionsstilen sowie den impliziten Intelligenztheorien der Studierenden beforscht. In der dritten Studie (sechstes Kapitel) werden im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie insbesondere die Attributionsstile der Studierenden fokussiert, indem diese zunächst quantitativ anhand eigener Unterrichtserfolge und -misserfolge erfasst und im Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung untersucht werden. Anschließend wird in einer qualitativen Vertiefungsstudie das subjektive Verständnis der Studierenden bezüglich der Attributionsdimensionen adressiert und in Verbindung mit den quantitativen Befunden analysiert. In Kapitel sieben werden abschließend die Hauptergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, in Bezug zu bisherigen Forschungsbefunden gesetzt und kritisch diskutiert, bevor abschließend mögliche Implikationen für aufbauende Forschungsarbeiten und die Lehrkräftebildung abgeleitet werden.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

*„Ob du denkst, du kannst es, oder du kannst es nicht:
Du wirst auf jeden Fall recht behalten.“*

Henry Ford

Im Folgenden werden die dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und bisherigen Forschungsergebnisse vorgestellt, aus denen sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit ableiten lässt. Zunächst wird auf das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung eingegangen, das im Laufe des Kapitels zunehmend differenziert wird, bis hin zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf. Anschließend werden die für diese Arbeit relevanten theoretischen Aspekte der Attribution zusammengefasst und schließlich mit der Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung gebracht. Abschließend werden darüber hinaus weitere Konstrukte benannt, von denen ein Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung im schulischen Kontext erwartet wird und diese Verbindung anhand bisheriger Studien beleuchtet.

2.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als „[...] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 2012, S. 3). Diese Überzeugung, bestimmte Herausforderungen aufgrund der eigenen Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können, ist ein zentraler Bestandteil der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1977a, 1977b, 2012). Im Gegensatz zu dem klassischen Behaviorismus wird kognitiven Prozessen in dieser Theorie eine elementare Rolle bei der Erklärung menschlichen Verhaltens zugeschrieben. Verhalten wird nicht mehr nur durch objektive äußere Einflüsse, sondern auch durch deren subjektive Wahrnehmung und Interpretation beeinflusst. Das menschliche Verhalten wird als ein reziproker Prozess aus Umweltfaktoren, Kognitionen und Verhalten verstanden. Bandura (2012) nimmt an, dass der Glaube an die eigene Wirksamkeit eine grundlegende Bedeutung für das Erleben

und Verhalten hat: „People’s beliefs in their efficacy affect almost everything they do: how they think, motivate themselves, feel, and behave“ (S.19).

Ohne Hoffnung darauf, mit dem eigenen Handeln das erwünschte Ergebnis erreichen zu können, erscheint es sinnlos diese Handlung überhaupt zu initiieren. Für den Handlungsprozess wird daher angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung zunächst Auswirkungen darauf hat, wie anspruchsvoll selbst gesetzte Ziele sind. Bei der anschließenden Zielverfolgung sollte die Selbstwirksamkeitserwartung wiederum Effekte auf die Höhe der investierten Anstrengung und auf die Ausdauer angesichts von Hindernissen haben (Bandura, 1982, 1989). Darüber hinaus zeigt die Selbstwirksamkeitserwartung allgemein Auswirkungen auf die Resilienz gegenüber Widrigkeiten und das Stresserleben (Bandura, 2012; Schwarzer, 1999). Insgesamt hat sich eine leicht optimistische Selbstwirksamkeitserwartung als besonders funktional erwiesen, da sie im Sinne eines *Entwicklungsoptimismus* dazu ermutigen kann, höhere Ziele zu setzen und diese ausdauernder zu verfolgen, was schließlich zu einer realen Kompetenzerweiterung führen kann (Bandura, 2012; Fives, 2003a; Flammer & Nakamura, 2002; Schmitz & Schwarzer, 2002).

Bandura (2012) unterscheidet die Selbstwirksamkeitserwartung von der Handlungs-Ergebnis-Erwartung, die berücksichtigt, inwieweit eine Handlung überhaupt die gewünschten Folgen nach sich zieht (siehe Abbildung 1).

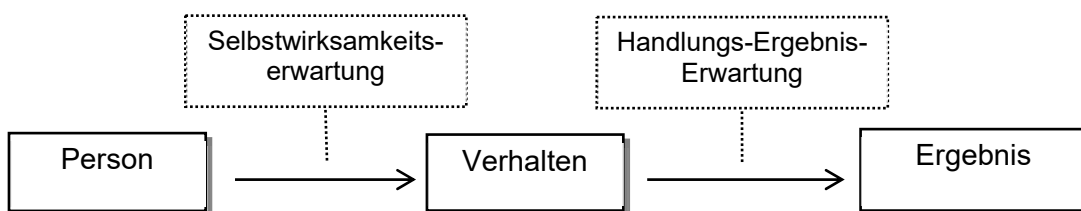


Abbildung 1. Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartung (Bandura, 1977a, S. 193).

Die beiden Erwartungen zeigten sich als eigenständige (Bandura, 1977a), aber mittelstark bis hoch korrelierte Konstrukte (Schmitz & Schwarzer, 2000). Beispielweise könnte eine Lehrkraft der Überzeugung sein, dass sie mit einer konsequenten Anwendung der Klassenregeln das Leistungsniveau ihrer Schülerinnen und Schüler verbessern würde (Handlungs-Ergebnis-Erwartung), ohne dass sie sich deshalb diese konsequente Anwendung der Regeln auch zutrauen muss (Selbstwirksamkeitserwartung). Umgekehrt

könnte die Lehrkraft auch glauben, dass sie die Klassenregeln zwar sehr konsequent umsetzen könnte, aber dass dies keine Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler hätte.

2.1.1 Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung

Im Folgenden werden zunächst die vier Informationsquellen vorgestellt, auf denen die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977a) hauptsächlich basiert. Da erwartet wird, dass die Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung zwar nachlässt, aber grundsätzlich erhalten bleibt (Schmitz, 1999; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), wird anschließend ein zirkuläres Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) betrachtet, das die (Weiter-)Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung analysiert und aufzeigt, wie neue Informationen in die bestehende Selbstwirksamkeitserwartung integriert werden.

2.1.1.1 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach Bandura (1977a, 1977b) basiert die Selbstwirksamkeitserwartung hauptsächlich auf Informationen aus den vier folgenden Quellen:

1. Die wichtigste Quelle stellen nach Bandura (1977a) *direkte Erfahrungen des eigenen Könnens* dar, wobei allgemein gilt, dass Erfolge die Selbstwirksamkeitserwartung steigern, Misserfolge sie reduzieren sollten. Allerdings wird angenommen, dass dabei auch die Ursachen, die den Erfolgen oder Misserfolgen zugeschrieben werden, eine Rolle spielen: Ergebnisse, die als selbst verursacht wahrgenommen werden, haben nach Bandura (1977a) einen größeren Einfluss als solche, von denen angenommen wird, dass sie von äußeren Umständen verursacht wurden. Darüber hinaus wird angenommen, dass der Zeitpunkt eine Rolle spielt; anfängliche Erfahrungen sollten größere Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben als Erfahrungen zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Selbstwirksamkeitserwartung bereits gefestigter ist.

Von diesen Annahmen ausgehend, sollte den ersten berufspraktischen Erfahrungen eine besondere Rolle bei der Entwicklung der entsprechenden bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung zukommen. Für die

Lehrkräftebildung rücken damit insbesondere die Praktikumsphasen während des Lehramtsstudiums in den Fokus, in welchen die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen gesammelt werden.

2. Neben der direkten Erfahrung können auch *stellvertretende Erfahrungen* einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben. Allerdings wird angenommen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die auf stellvertretenden statt auf eigenen Erfahrungen basieren, schwächer und leichter zu verändern sind (Bandura, 1977a). Die Wahrscheinlichkeit, dass Beobachtungen für die eigene Selbstwirksamkeitserwartung relevant werden, sollte zunehmen, wenn gesehen wird, dass das beobachtete Verhalten positive Konsequenzen nach sich zieht, wenn es bei mehreren unterschiedlichen Personen beobachtet werden konnte und wenn die Fähigkeiten des Modells als mit den eigenen vergleichbar eingeschätzt werden (Bandura, 1977b; Schmitz, 1999).

3. Als weitere Quelle nennt Bandura (1977a, 1977b) die *verbale Beeinflussung*. Wie groß der Einfluss solcher sozialen Ermutigungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist, sollte von der Beziehung der Personen untereinander und von der Realitätsnähe der Aussage abhängen. Allgemein ist ihr Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung jedoch begrenzt und kann vor allem durch anschließende Misserfolge leicht wieder verändert werden.

4. Als letzte und schwächste Quelle dienen *emotionale Zustände und physiologische Rückmeldungen*. Damit sind etwa eine Beschleunigung des Herzschlags, feuchte Hände oder andere psychosomatische Symptome gemeint, die häufig in Stresssituationen auftreten und damit einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben können. Bandura (1977b) nimmt an, dass diese Angstreaktionen häufig derart interpretiert werden, dass sie noch stärkere Angst erzeugen.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis Banduras (2012) zu betonen, dass bei der Einflussnahme dieser Informationsquellen weniger die objektiven Fakten, sondern deren subjektive kognitive Verarbeitung entscheidend sei. Zu dieser kognitiven Verarbeitung ist unter anderem die Attribuierung, die Zuschreibung von Erfolgs- oder

Misserfolgserlebnissen auf bestimmte subjektive wahrgenommene Ursachen, zu zählen. Von diesen Annahmen ausgehend wurde in der vorliegenden Arbeit ein Zusammenhang zwischen der anfänglichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und ihrem Attributionsstil vermutet und im Kontext des Semesterpraktikums untersucht.

2.1.1.2 *Kreislauf der Selbstwirksamkeitserwartung*

Auch Tschannen-Moran et al. (1998) betonen in ihrem Review-Artikel die Bedeutung der subjektiven Attributionen für die Selbstwirksamkeitserwartung: „The major influences on efficacy beliefs are assumed to be the attributional analysis and interpretation of the four sources of information about efficacy described by Bandura“ (S. 227). Zudem unterstreichen sie die zyklische Struktur der Selbstwirksamkeitserwartung in einem Modell (siehe Abbildung 2): Informationen aus bisherigen direkten oder stellvertreteten Erfahrungen, verbalen Beeinflussungen und physiologischen Rückmeldungen werden subjektiv interpretiert und dienen anschließend als Grundlage für die Einschätzung der eigenen Kompetenzen in Bezug auf eine bestimmte Herausforderung. Die daraus resultierende Selbstwirksamkeitserwartung hat Auswirkungen auf die Zielsetzung sowie auf die investierte Anstrengung und Ausdauer im Handlungsprozess. Dabei gewonnene Erfahrungen werden wiederum in die verfügbaren Informationen integriert und dienen künftigen Kompetenzeinschätzungen.

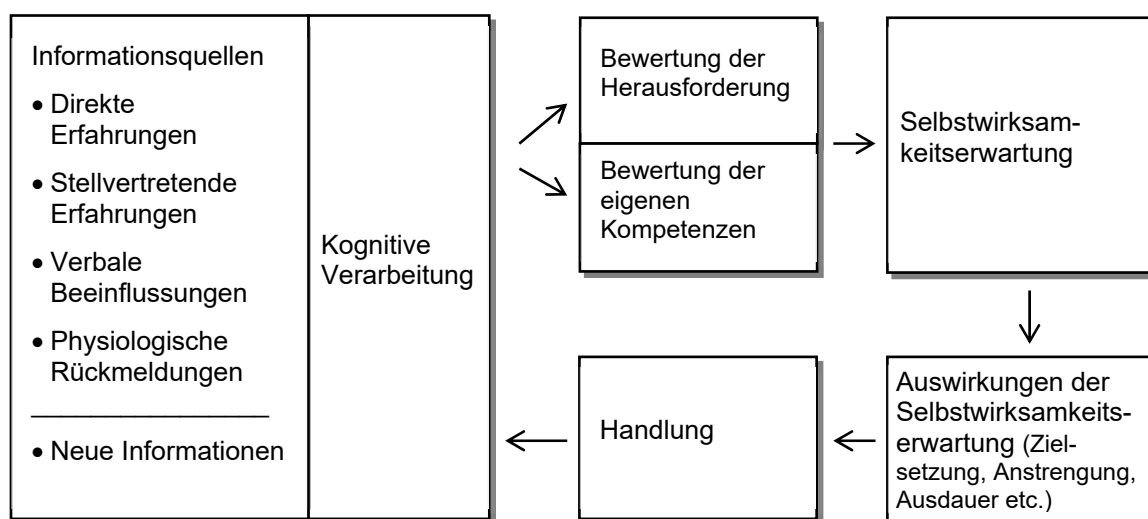


Abbildung 2. Zyklische Struktur der Selbstwirksamkeitserwartung (leicht verändert nach Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228).

Wenn beispielsweise eine Lehramtsstudentin vor der Aufgabe steht, ihre erste Unterrichtsstunde zu halten, wird sie zum einen die Herausforderungen der Situation bewerten (die Stunde planen, von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert werden, sie motivieren, ihnen individuelle Rückmeldungen geben etc.) und zum anderen ihre eigenen diesbezüglichen Kompetenzen bewerten. Dabei könnte sie sich erinnern, dass sie im Sportverein zwar gute Erfahrungen als Trainerin sammeln konnte, aber auch, dass sie als Schülerin selbst Probleme mit diesem Unterrichtsthema hatte und dass ihr Kommilitone eine Woche zuvor Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der Klassenregeln erlebte. Aufgrund dieser Bewertungen der Herausforderung und der eigenen Kompetenzen könnte die Selbstwirksamkeitserwartung dieser Studentin also insgesamt eher niedrig ausfallen. Demnach könnte sie sich das Ziel setzen, zumindest einige Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit zu motivieren und die Stunde ohne Eingreifen der Klassenlehrerin durchzuführen. Nach der Handlung bzw. der Durchführung der Stunde wird sie wahrscheinlich überlegen, inwieweit sie diese Ziele erreicht hat und ihre neuen Unterrichtserfahrungen kognitiv verarbeiten. Angenommen die Studentin hätte ihre Ziele erreicht und wider Erwarten sogar fast alle Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit motiviert, könnte sie ihren Erfolg mit ihrer guten Lehrendenpersönlichkeit, mit Glück oder auch mit dem spannenden Unterrichtsthema erklären, wobei die jeweilige Ursache unterschiedliche Auswirkungen auf ihr Stolz erleben, ihre zukünftigen Erwartungen und auch ihre weitere Selbstwirksamkeitserwartung haben dürften. Aufgrund der zirkulären Struktur der Selbstwirksamkeitserwartung wird die kognitiv verarbeitete Erfahrung nach Bandura (1977a) zusammen mit weiteren direkten Erfahrungen, stellvertretenden Erfahrungen, verbalen Beeinflussungen und physiologischen Rückmeldungen die Grundlage für zukünftige Bewertungen der eigenen Kompetenzen in Bezug auf ähnliche Herausforderungen bilden. In diesem Beispiel befindet sich die Studentin noch in der Ausbildung und wird wahrscheinlich über wenig Unterrichtserfahrungen verfügen, deshalb sollte sich ihre berufliche Selbstwirksamkeitserwartung noch entsprechend leicht und aufgrund weniger Erfahrungen verändern, mit wachsender Berufserfahrung aber verfestigen (z. B. Tschannen-Moran et al., 1998).

2.1.2 Eigenschaften der Selbstwirksamkeitserwartung

Da der Begriff *Selbstwirksamkeit* auch in der Alltagssprache genutzt wird, teilweise aber unpräzise oder synonym zu ähnlichen Konzepten wie dem *Selbstwert* oder dem

Fähigkeitsselbstkonzept, wird im Folgenden eine Abgrenzung zu diesen Konstrukten vorgenommen. Anschließend wird die *kollektive Selbstwirksamkeitserwartung* als Weiterentwicklung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung kurz vorgestellt, da der Fokus dieser Arbeit auf der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden liegt und insbesondere im schulischen Kontext mehrere Studien die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrkräftekollegien untersucht haben. Abschließend wird die Veränderbarkeit und Generalisierbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert, die schließlich zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung als Inhalt des nächsten Kapitels (2.2) überleitet.

2.1.2.1 Abgrenzung zu anderen Konstrukten

Selbstwert: Während die Selbstwirksamkeitserwartung die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf bestimmte situative Herausforderungen einschätzt (Tschannen-Moran et al., 1998), bezeichnet der Selbstwert die globale Wertschätzung der eigenen Person (Moschner & Dickhäuser, 2010; Schöne, 2018; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Der Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten unterscheidet sich in Abhängigkeit von der Relevanz, die der Aufgabenbereich, in dem die Selbstwirksamkeit hoch oder niedrig eingeschätzt wird, für den Selbstwert hat. Eine hohe oder niedrige Selbstwirksamkeitserwartung in einem für den Selbstwert irrelevanten Bereich dürfte keine Auswirkungen auf ihn haben, während in für den Selbstwert bedeutsamen Bereichen ein enger Zusammenhang anzunehmen ist (Bandura, 2012).

Fähigkeitsselbstkonzept: Das Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet nach Schöne et al. (2003) die kognitive Repräsentation der eigenen Fähigkeit und stellt einen Teilbereich des globaleren Selbstkonzepts dar (Moschner & Dickhäuser, 2010). Im Vergleich zu der Selbstwirksamkeitserwartung, die sich auf die Bewältigung einer bestimmten Herausforderung in der Zukunft bezieht, beschreibt das Fähigkeitsselbstkonzept die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten in der Gegenwart (Dickhäuser, 2018). Schwarzer und Jerusalem (1999) berichten mittelstarke bis hohe Korrelationen zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung, was die Verbindung der beiden Konstrukte unterstreicht. Wie auch die Selbstwirksamkeitserwartung kann das Fähigkeitsselbstkonzept auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus erfasst werden. Während das Fähigkeitsselbstkonzept sich aber auf die drei unterschiedlichen

Bezugsnormen¹ beziehen kann und insbesondere soziale Vergleiche mit den jeweiligen Bezugsgruppen von Bedeutung sind (Dickhäuser, 2018), steht die Selbstwirksamkeitserwartung vorrangig in Bezug zu einer bestimmten situativen Herausforderung (Tschannen-Moran et al., 1998). Allerdings weisen Köller und Möller (2010) auch hier auf einen möglichen Einfluss sozialer Vergleiche hin.

2.1.2.2 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Nachdem die Selbstwirksamkeitserwartung anfangs ausschließlich als eine individuelle Erwartung von Einzelpersonen verstanden wurde (Bandura, 1977a), erweiterte Bandura (2012) die Theorie nachträglich um das Konstrukt der *kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung*:

[...] perceived collective efficacy represents an overriding quality that affects different aspects of a social system (S. 247). [...] Belief of collective efficacy affects the sense of mission and purpose of a system, the strength of common commitment to what it seeks to achieve, how well its members work together to produce results, and how the group's resiliency in the face of difficulties (S. 467).

Diese Form der Selbstwirksamkeitserwartung konzeptualisiert somit die erwartete Wirksamkeit einer Gruppe, bei der neben den individuellen Kompetenzen ihrer Mitglieder auch die Zusammenarbeit als Gemeinschaft eine wesentliche Rolle spielt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Wie auch die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung beruht die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung hauptsächlich auf Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen, die jedoch im Gegensatz zu der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung als Gruppe erlebt wurden. Als weitere Informationsquellen dienen stellvertretende Erfahrungen ähnlicher Gruppen sowie verbale oder entsprechende soziale Überzeugungen. Als schwächste Quellen sind emotionale Zustände zu nennen; wie

¹ Bezugsnormen bezeichnen den Standard, mit dem eine Leistung zur Bewertung verglichen wird: Bei Verwendung der *individuellen* Bezugsnorm werden die eigenen Leistungen im Längsschnitt miteinander verglichen, bei der *sozialen* Bezugsnorm wird die eigene Leistung mit der anderer verglichen und bei der *kriterialen* Bezugsnorm stellen festgesetzte Leistungsanforderungen den Vergleichsrahmen dar. Im pädagogischen Kontext sind Bezugsnormen stark mit der Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler konnotiert, allerdings werden sie auch in anderen Bereichen implizit angewandt, da erst im Vergleich mit einem Standard ein Handlungsergebnis als Erfolg oder Misserfolg interpretiert werden kann.

auch Einzelpersonen reagieren Gruppen beispielsweise unterschiedlich auf Stress und unterscheiden sich entsprechend in ihrer Adaptivität (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000).

Auch wenn die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung getrennte Konzepte darstellen, sind sie doch miteinander verbunden. Zum einen fließen die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen der Gruppenmitglieder in die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung ein und umgekehrt sind Einzelpersonen in Organisationen in der Regel zumindest teilweise von der Zusammenarbeit mit anderen abhängig (Bandura, 2012). Für den schulischen Kontext ist vor allem die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräftekollegien von Interesse, wie sie beispielsweise von Schmitz, Schwarzer und Jerusalem in dem Projekt *Verbund Selbstwirksamer Schulen* untersucht wurde. Schmitz (1999) berichtet, dass bei ungefähr der Hälfte der Lehrkräfte die kollektive, die allgemeine sowie die berufsbezogene Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung gleich stark ausgeprägt waren und bei ca. 15% größere Unterschiede zwischen den beiden individuellen (allgemeine sowie Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung) und der kollektiven Erwartungen festgestellt wurden, was die Annahme von einer eigenständigen kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung untermauert.

2.1.2.3 Veränderbarkeit und Generalisierbarkeit

Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung grundsätzlich veränderbar ist (Schmitz, 1999), was sich auch in dem zirkulären Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) widerspiegelt (siehe Abbildung 2). Allerdings wird angenommen, dass sie sich während ihrer anfänglichen Entwicklung relativ leicht verändert, sich mit wachsendem Erfahrungsreichtum aber verfestigt (Bandura, 1977a; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy & Spero, 2005); diese Annahme ist vor allem für Interventionen von besonderer Relevanz, die demnach möglichst früh stattfinden sollten. Auch die vorliegende Arbeit fokussiert ausgehend von dieser Annahme die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums. Während dieser frühen Entwicklungsphase sollte die Selbstwirksamkeitserwartung noch sehr leicht veränderbar sein und die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen noch einen entsprechend großen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben.

Bandura (1977a) geht davon aus, dass die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn sie erst gefestigt ist, dazu tendiert, sich auf ähnliche Situationen zu generalisieren. Beispielsweise wird eine Lehrerin, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung darin hat, ihre Klasse im Klassenzimmer zu unterrichten, wahrscheinlich auch in ähnlichen Situationen, wie etwa einem Klassenausflug ins Museum, über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen. Allerdings bleiben Selbstwirksamkeitserwartungen für Bandura (2012) bereichsspezifisch. Schwarzer und Jerusalem (1999) haben hingegen eine Skala zur Erfassung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* entwickelt, die alle Lebensbereiche umfasst und „eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen“ soll (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Zwischen rein *situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen* auf der einen und der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* auf der anderen Seite lassen sich *bereichsspezifische Erwartungen* verorten (siehe Abbildung 3). Zu diesen ist auch die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung zu zählen (Schmitz, 1999), die mit dieser Arbeit adressiert wird und im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

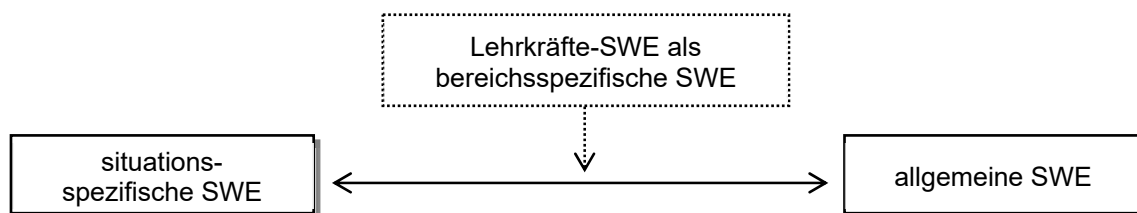


Abbildung 3. Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) als bereichsspezifische Erwartung zwischen situationsspezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen.

2.2 Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde in unterschiedlichen Bereichen erforscht. Im Gesundheitsbereich wurde sie beispielsweise im Zusammenhang mit chronischen Erkrankungen, Genesungsprozessen, der Schmerzwahrnehmung, psychischen Erkrankungen wie Süchten, Phobien, Essstörungen und einer gesunden Lebensführung untersucht (Bandura, 2012; Schwarzer, 1992). Im Bildungsbereich wurde die Selbstwirksamkeitserwartung unter anderem mit Blick auf das Leistungsverhalten von

Schülerinnen und Schülern, das Stresserleben und komplexe Schulreformprozesse beforscht (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Einen weiteren großen Forschungsbereich nimmt die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung ein, die von Tschannen-Moran et al. (1998) definiert wird als „[...] the teachers' belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (S. 333).

2.2.1 Forschungsgeschichtliche Entwicklung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung

Die Forschung zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung geht auf eine Studie von Armor et al. (1976) im Rahmen der *Rand Corporation* zurück, in der die Förderung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern untersucht wurde. Bei der entsprechenden Befragung der Lehrkräfte wurden u. a. die folgenden beiden Items verwendet:

1. When it comes right down to it, a teacher really can't do so much - most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment.
2. If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students (Armor et al., 1976, S. 23).

Die beiden Itemwerte wurden zu einem *teachers' sense of efficacy*-Wert zusammengefasst, der Aussagen trifft über „the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to produce an effect in the learning of students“ (Armor et al., 1976, S. 23). Diese Selbstwirksamkeitserwartung korrelierte signifikant mit den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler und rückte damit zunehmend in den Fokus wissenschaftlichen Interesses. Allerdings basierte dieses Verständnis der Selbstwirksamkeitserwartung auf der Theorie Rotters (1966), wobei insbesondere eine Unterscheidung von externalen oder internalen Kontrollüberzeugung im Mittelpunkt steht, was vor allem in der Formulierung des ersten Items deutlich wird. Statt der Erwartung an die persönliche Wirksamkeit als Lehrkraft adressiert das Item die Frage, ob die Kontrolle über die Motivation und Leistung der Lernenden stärker bei den Lehrkräften oder stärker bei der Umwelt liegt. In anschließenden Forschungsarbeiten wurde das erste Item daher einer *general teacher efficacy* zugeordnet, welche die Erwartung misst, inwieweit Lehrkräfte allgemein überhaupt einen Einfluss auf die Motivation und Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler haben können. Das zweite Item, das die persönliche Wirksamkeitserwartung erfasste, wurde als *personal teaching efficacy*

bezeichnet (Tschannen-Moran et al., 1998). Gibson und Dembo (1984) verbanden schließlich diese beiden Items mit der Theorie Banduras (1977a), wobei sie das erste Item der Selbstwirksamkeitserwartung und das zweite Item der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zuordneten (Tschannen-Moran et al., 1998). Sie entwickelten die *Teacher Efficacy Scale*, die sich entsprechend aus den beiden Subskalen *general teacher efficacy* und *personal teaching efficacy* zusammensetzt, die schwach negativ miteinander korrelierten (Gibson & Dembo, 1984). Wie bereits dargestellt, befindet sich die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung auf einem Kontinuum zwischen einer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und sehr spezifischen, situativen Selbstwirksamkeitserwartungen. Entsprechend wurde auch die Skala von Gibson und Dembo (1984) teilweise weiter ausdifferenziert; beispielsweise entwickelten Riggs und Enochs (1990) für den naturwissenschaftlichen Unterricht das *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* oder Emmer und Hickman (1991) eine Skala für die Klassenführung mit den Subskalen *discipline*, *external influences* und *personal teaching efficacy*.

Bandura (2012) grenzte seine Definition der Selbstwirksamkeitserwartung jedoch entschieden gegen eine Vermischung mit der Handlungs-Ergebnis-Erwartung ab:

An outcome expectancy is defined as a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes. An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes. Outcome and efficacy expectations are differentiated, because individuals can believe that a particular course of action will produce certain outcomes, but if they entertain serious doubts about whether they can perform the necessary activities such information does not influence their behavior (S. 193).

Die neuere Forschung – und entsprechend auch diese Arbeit – sieht sich gewöhnlich in der Tradition von Banduras Definition der Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Knoblauch & Chase, 2014; Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Die *general teacher efficacy* ist daher vor allem in älteren Studien zu finden. Tschannen-Moran et al. (1998) verweisen darauf, dass die *general teacher efficacy* in ihrem bereits vorgestellten zirkulären Modell (siehe Abbildung 2) marginal im Rahmen der *Bewertung der Herausforderung* berücksichtigt sei; als äußere Faktoren, welche die berufliche Herausforderung vergrößern könnten. In Bezug auf die *personal teaching efficacy* betonen Tschannen-Moran et al. (1998), dass die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977a, 2012) sich auf eine zukünftige Herausforderung beziehe - inwieweit die *personal teaching efficacy* mit ihr gleichgesetzt

werden könne, sei somit von der Berücksichtigung der Herausforderung und der Zukunftsperspektive abhängig.

2.2.2 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird üblicherweise über einen Fragebogen erfasst. Allerdings wird immer wieder diskutiert, wie global versus situationsspezifisch die Items zu formulieren sind. Während eine stärkere Globalität die Vergleichbarkeit verschiedener Studien erleichtert, ist die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung in einer bestimmten Situation mit hoch spezifizierten Items dagegen genauer (Schmitz, 1999). Entsprechend empfiehlt Bandura (2012) den Spezifitätsgrad der Items nach den Forschungsinteressen und den Vorkenntnissen über die jeweiligen situativen Anforderungen zu wählen. Da die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung als eine bereichsspezifische Erwartung mehrere Aufgabenbereiche erfasst, kann sie als eindimensionale (z. B. Schwarzer & Schmitz, 1999), aber auch als mehrdimensionale Skala mit Subskalen für die jeweiligen Aufgabenbereiche konzipiert sein (z. B. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Schulte, 2008).

Im englischsprachigen Raum wird derzeit vorrangig die von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) entwickelte *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*, die später in die *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* umbenannt wurde, eingesetzt. Das Instrument besteht aus den drei Subskalen *student engagement*, *instructional strategies* und *classroom management* mit 24 Items bzw. einer Kurzform mit 12 Items. Die Items sind dabei als Fragen formuliert (z. B. „How much can you do to get children follow classroom rules?“). Die Reliabilität ist mit Cronbachs $\alpha = .87$ bis $.94$ für die Langform und $.81$ bis $.90$ für die Kurzform sehr hoch. Im deutschen Sprachraum werden vor allem die eindimensionalen Skalen von Schwarzer und Jerusalem (1999) zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und von Schwarzer und Schmitz (1999) zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung verwendet. Die beiden Skalen bestehen jeweils aus zehn Items, welche immer die gleiche, für die Selbstwirksamkeitserwartung typische, semantische Struktur aufweisen: Sie sind in der ersten Person Singular formuliert und beinhalten in der Regel das Hilfsverb *können* oder ähnliche Formulierungen, um die potentielle Fähigkeit auszudrücken (Bandura, 2012). Darüber hinaus weist Schmitz (1999) auf die Bedeutung einer besonderen Schwierigkeit oder Barriere hin, welche die in den Items beschriebene Situation von Routinetätigkeiten abhebt. Dadurch zielen die Items stärker auf die eigene Kompetenzeinschätzung statt auf reine Erfahrungswerte ab. Ein Item

lautet beispielweise: „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“ (Schwarzer & Schmitz, 1999). Die Reliabilität der Skala zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung wird mit Cronbachs $\alpha = .76$ bis $.81$ angegeben, wobei Schmitz und Schwarzer (2000) betonen, dass bei der Entwicklung vor allem die inhaltliche Validität im Vordergrund stand und Items aus den Bereichen *berufliche Leistung*, *Umgang mit Stress und Emotionen*, *berufsbezogene soziale Interaktion* und *innovatives Handeln* ausgewählt wurden. Schulte (2008) entwickelte in ihrer Dissertation eine aus 28 Items bestehende Skala, die sich eng an den von der Kultusministerkonferenz 2004 formulierten Kompetenzen für die Bildungswissenschaften orientiert und auch nach den Subskalen *Unterrichten*, *Leistungsbeurteilung*, *Diagnose von Lernvoraussetzungen*, *Kommunikation* und *Konfliktlösung und Anforderungen des Lehrerberufs* ausgewertet wird. Ein Item lautet beispielsweise: „Ich kenne die Vor- und Nachteile von Leistungsbeurteilungen und kann sie im Unterricht berücksichtigen“ (Schulte, 2008). Die Reliabilität liegt je nach Subskala zwischen $\alpha = .80$ bis $.92$.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Selbstwirksamkeitserwartung mit der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben, da diese durch ihre semantische Struktur der Items eng an die Definition Banduras (1977a, 2012) angelehnt ist, mit zehn Items ein sehr ökonomisches Instrument darstellt und durch ihre Verbreitung die Vergleichbarkeit mit anderen Studien gewährleistet.

2.2.3 Forschungsstand zur Bedeutung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext

Aufgrund der heterogenen Spezifitätsgrade der Items je nach Forschungsinteresse sowie der forschungsgeschichtlichen Entwicklung des Konstrukts der Selbstwirksamkeitserwartung ist der Vergleich unterschiedlicher Studien nur beschränkt möglich (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Dennoch soll im Folgenden eine Auswahl an Studien vorgestellt werden, welche die Bedeutung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext untersucht haben.

Mehrere Studien adressierten die Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften mit ihrem Belastungserleben, Burnout-Indikatoren sowie ihrer Berufszufriedenheit. Schmitz (1999) konnte etwa in einer längsschnittlichen Studie über den Zeitraum von zwei Jahren einen Zusammenhang

zwischen einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und einem günstigerem Stresserleben sowie geringerer beruflicher Unzufriedenheit nachweisen. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung mehr Zeit außerhalb des Unterrichts mit ihren Schülerinnen und Schülern verbrachten. Auch konnte über zwei Jahre hinweg eine protektive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung gegen Burnout aufgezeigt werden, die partiell über das Stresserleben mediert wurde. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde dabei als Gesamtkonstrukt bestehend aus einer berufsspezifischen Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz, 1999), einer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und einer kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräftekollegien (Schwarzer & Jerusalem, 1999) erfasst. Bei einem Vergleich zeigte sich, dass alle drei Arten der Selbstwirksamkeitserwartungen signifikante Anteile der Varianz der beiden Burnout-Indikatoren *Depersonalisierung* und *Leistungsverlust* erklären konnten, jedoch keine signifikanten Anteile der *emotionalen Erschöpfung*. Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung spielte vor allem bei der Depersonalisierung eine bedeutende Rolle, die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung wiederum bei dem Leistungsverlust.

Schwarzer und Hallum (2008) verwendeten in ihrer Studie eine englische Übersetzung der Skala zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999). Sie fanden ebenfalls eine negative Verbindung zwischen einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout-Symptomen sowie Anzeichen dafür, dass dieser Zusammenhang durch die Stresswahrnehmung mediert sein könnte. In einer weiteren Studie mit zwei Messzeitpunkten unterstützten die Ergebnisse eines Cross-Lagged-Panel-Designs die vermutete Wirkrichtung der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Burnout-Erleben. In einer korrelativen Studie von Wang et al. (2015) zeigte sich ebenfalls ein negativer Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit Burnout-Indikatoren, Krankheitssymptomen sowie der Intention eines Berufswechsels. Die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung wurde dabei mit der Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) erhoben. Diese Skala verwendeten auch Fives, Hamman und Olivarez (2007), bei denen der erwartete negative Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Burnout-Anzeichen bereits bei Lehramtsstudierenden im Praktikum auftrat. In einer Längsschnittstudie von Abele (2011), die erst nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums startete, sagte die Selbstwirksamkeitserwartung von Mathematiklehrkräften sowohl einen höheren Beschäftigungsumfang als auch ein geringeres Belastungserleben über den Zeitraum von zehn Jahren signifikant vorher. In

dieser Studie wurde eine Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung verwendet, die sich nicht speziell auf den Beruf als Lehrkraft fokussiert. Skaalvik und Skaalvik (2007) entwickelten eine eigene Skala zur Erfassung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung und fanden ebenfalls einen signifikanten negativen Zusammenhang mit allen drei Burnout-Indikatoren.

Auch hinsichtlich der Unterrichtsqualität zeigten sich Zusammenhänge zwischen einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und einer größeren Offenheit gegenüber neuen Unterrichtsmethoden, strukturierten Instruktionen, einem stärkeren Enthusiasmus beim Unterrichten (Allinder, 1994) sowie einer besseren Förderung insbesondere schwächerer Schülerinnen und Schüler, etwa durch mehr Geduld und weniger Kritik nach einer falschen Schülerantwort (Gibson & Dembo, 1984). In beiden Studien wurde die bereits vorgestellte Skala von Gibson und Dembo (1984) verwendet, wobei entsprechend der Definition Banduras (1977a) nur auf die Ergebnisse der *personal teaching efficacy* Bezug genommen wird. In einer Längsschnittstudie über drei Jahre von Künsting et al. (2016) sagte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, erfasst mit einer Adaption der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999), eine effektivere Klassenführung, ein vertrauensvolleres Klassenklima und eine stärkere kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler voraus. Auch in einer Studie von Leroy, Bressoux, Sarrazin und Trouilloud (2007) wurde ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer unterstützenden Klassenführung gefunden, bei der insbesondere die Förderung der Autonomie, des Kompetenzerlebens und des sozialen Eingebundenseins der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurde. Die Autorinnen und Autoren erfassten die Selbstwirksamkeitserwartung mit einer französischen Übersetzung der Skala von Gibson und Dembo (1984), verwendeten aber nur Items, die sich auf die Selbstwirksamkeitserwartung bezogen. Auch Woolfolk, Rosoff und Hoy (1990) verwendeten die Skala von Gibson und Dembo (1984) und fanden für die Subskala *personal teaching efficacy* negative Zusammenhänge mit einem autoritär-bevormundenden Kontrollverständnis gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler konnten Midgley, Feldlaufer und Eccles (1989) in den USA in einer zweijährigen Studie mit vier Messzeitpunkten einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und den Überzeugungen ihrer Schülerinnen und Schülern feststellen. Die Studie fokussierte den Übergang von der 6. Klasse der *Elementary School* in die 7. Klasse der *High School* und untersuchte den Zusammenhang zwischen einer Veränderung der Annahmen der

Schülerinnen und Schüler über ihre Mathematikleistung, ihr mathematisches Potential und der empfundenen Schwierigkeit des Faches mit der Selbstwirksamkeitserwartung ihrer Mathematiklehrkräfte. Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrkraft mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zu einer Lehrkraft mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung wechselten, zeigten am Ende der 7. Klasse die geringsten Erwartungen an ihre Leistungen und ihr Potential und empfanden die höchste Schwierigkeit des Faches, während Schülerinnen und Schüler, die zu einer Lehrkraft mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung wechselten, weniger ungünstige Veränderungen zeigten. Insgesamt waren diese Zusammenhänge bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern stärker ausgeprägt als bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern. Aufgrund des quasi-experimentellen Designs wird von den Autorinnen hierbei ein kausaler Zusammenhang vermutet, auch wenn solche kausalen Schlussfolgerungen durch die fehlende Randomisierung der Gruppenzuordnungen nur begrenzt möglich sind. In dieser Studie wurde die *personal teaching efficacy* mit fünf Items erhoben, die aus unterschiedlichen Skalen ausgewählt worden waren. In einer Metaanalyse von Zee und Koomen (2016) wurden ebenfalls Studien über den Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler untersucht und in nahezu allen Studien ein positiver Zusammenhang gefunden, wobei die Effektgrößen jedoch variierten. In einer weiteren Metaanalyse von Klassen und Tze (2014) wurde eine hohe Korrelation der Selbstwirksamkeitserwartung mit der beobachteten und bewerteten Lehrleistung (*teaching performance*) sowie eine schwache, aber signifikante Korrelation der Selbstwirksamkeitserwartung mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gefunden.

Zusammenfassend deuten diese Forschungsergebnisse der letzten vier Jahrzehnte darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte mit einer Vielzahl von – aus pädagogischer Perspektive wünschenswerten – Merkmalen aus den verschiedensten Ebenen und Bereichen des Schulalltags in Zusammenhang steht bzw. diese zum Teil sogar begünstigt und damit einen wichtigen Aspekt ihrer professionellen Kompetenz darstellt.

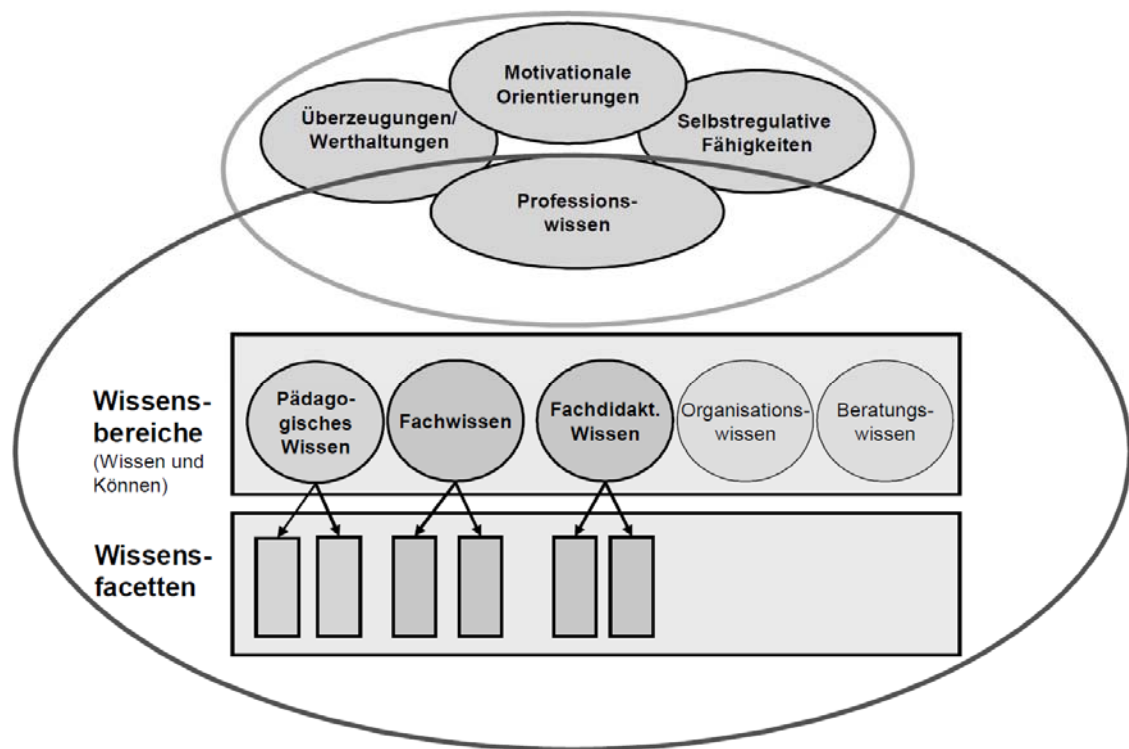


Abbildung 4. Modell der professionellen Handlungskompetenz einer Lehrkraft (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).

In dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) wird die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung entsprechend als eine zentrale Komponente der motivationalen Orientierungen aufgeführt (siehe Abbildung 4).

2.2.4 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung² während der Praxisphasen des Lehramtsstudiums

Als Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz einer Lehrkraft ist die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung auch für den Bereich der Lehrkräftebildung von Bedeutung. Es wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung während ihrer anfänglichen Entwicklung noch leicht veränderbar ist, sich aber mit der zunehmenden Fülle an Erfahrungen während des Berufslebens verfestigt (z. B. Bandura,

² Da die Lehramtsstudierenden noch keine fertig ausgebildeten und im Beruf tätigen Lehrkräfte sind, wird für ihre Selbstwirksamkeitserwartung im Folgenden nicht der Begriff *Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung* verwendet, sondern von der *Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden (in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft)* gesprochen.

1977a; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Diese Annahme wird auch von den Forschungsergebnissen von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) gestützt: In ihrer Studie untersuchten sie, welche Rolle verschiedene potentielle Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung bei unerfahrenen Lehrkräften (mit maximal drei Jahren Berufserfahrung) im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften (ab drei Jahren Berufserfahrung) spielen und verwendeten ihre eigene 2001 entwickelte Skala. Dabei zeigte sich, dass eigene Erfolgserfahrungen bei unerfahrenen Lehrkräften wesentlich mehr Varianz der Selbstwirksamkeitserwartung aufklären konnten als bei erfahrenen Lehrkräften.

Durch die Annahme einer nachlassenden Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeitserwartung erfährt ihre anfängliche Entwicklung eine besondere Bedeutung. Insbesondere die Praxisphasen während des Lehramtsstudiums, in deren Rahmen die ersten Unterrichtserfolge und -misserfolge erlebt werden, rücken damit in den Fokus der Aufmerksamkeit: Es liegen bereits mehrere Studien über die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden vor; aufgrund der unterschiedlich strukturierten Ausbildungen in den Ländern ist jedoch von einer „hohen Situationsspezifität bzw. Kontextabhängigkeit der Ergebnisse auszugehen“ (Hascher, 2012), sodass diese nur schwer vergleichbar sind. Auch Tschannen-Moran et al. berichteten bereits 1998 von unterschiedlichen, schwer vergleichbaren Ergebnissen, wobei sie aber tendenziell eher von einer Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung während der Praktika, aber einer Abnahme während des ersten Berufsjahres ausgingen. Diese Annahme wird auch von neueren Forschungsergebnissen gestützt, wie die folgenden Studien zeigen.

Knoblauch und Woolfolk Hoy (2008) untersuchten die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung bei 102 Studierenden während eines 16-wöchigen Praktikums in den USA und verzeichneten einen signifikanten Anstieg. Auch in einer zweiten Studie (Knoblauch & Chase, 2015) mit 368 Studierenden wurde ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt. Die Befunde wurden unter anderem damit erklärt, dass als herausfordernd angesehene Unterrichtssituationen erfolgreich bewältigt werden konnten, was etwa durch die erfahrene Unterstützung bedingt sein könnte. Außerdem fanden Knoblauch und Chase einen Zusammenhang des sozioökonomischen Umfeldes der Praktikumsschulen mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung: In innerstädtischen Schulen kam es im Vergleich zu vorstädtischen Schulen, die vermehrt von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Familien besucht wurden, zu einem geringeren Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung. In beiden Studien verwendeten die Autorinnen die Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001). Auch Fives et al.

(2007) verwendeten diese Skala in ihrer Studie mit 49 Studierenden. Sie stellten ebenfalls einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung über den Zeitraum eines 12-wöchigen Schulpraktikums in den USA fest, wobei sich keine Unterschiede zwischen Studierenden für das Primar- oder das Sekundarstufenlehramt zeigten. Als Ursachen wurden hier die Kompetenzzuwächse der Studierenden gesehen, aber auch die Könnenserfahrungen, die im Rahmen des Praktikums gesammelt werden konnten. Flores (2015) untersuchte die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf naturwissenschaftlichen Unterricht während eines 16-wöchigen Praktikums in einer Grundschule in den USA. Sie verwendete das *Science Teaching Efficacy Belief Instrument- Preservice* von Riggs und Enochs (1990) und fand einen signifikanten Anstieg der *personal science teaching efficacy* bei den Studierenden. Allerdings ist die Stichprobengröße dieser Studie mit 30 Studierenden als sehr gering einzustufen.

Einen Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung im Studium fanden dagegen Pendergast, Garvis und Keogh (2011), die in einer Längsschnittstudie in Australien die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden für frühkindliche Erziehung und für die Lehrämter der Primar- und Sekundarstufe im ersten und dann im zweiten Semester erhoben, wobei die Studierenden zwischen den beiden Messzeitpunkten praktische Erfahrungen sammelten. Es wurde ein Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung in allen drei Bereichen der verwendeten Skala von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) festgestellt. Allerdings ist anzumerken, dass für den ersten Messzeitpunkt Daten von 175 Studierenden ausgewertet wurden, für den zweiten Messzeitpunkt jedoch nur Daten von 76 Studierenden vorlagen, was die Aussagekraft des Prä-Post-Vergleichs beeinträchtigt. Bei Lin und Gorrell (2001) zeigte sich in ihrer Quasi-Längsschnittstudie in Taiwan ebenfalls ein Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung während des Studiums. Die Untersuchung bezog sich auf ein vierjähriges Studium für Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie Grundschullehrkräfte. Sie verglichen dabei die Erwartungen von 432 Studierenden nach einem Jahr mit denen von 282 Studierenden nach drei Jahren. Erfasst wurde die Selbstwirksamkeitserwartung mit der Gesamtskala von Gibson und Dembo (1984), wobei sich allerdings die beiden erwarteten Subskalen in dieser Studie nicht replizieren ließen. Auch Wertheim und Leyser (2002) beforschten die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung in einem Quasi-Längsschnitt mit der Skala von Gibson und Dembo (1984). Sie verglichen im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht in Israel die *personal teaching efficacy* von Lehramtsstudierenden im ersten Jahr (109 Studierende), im zweiten Jahr (45 Studierende) und im dritten Jahr (33 Studierende). Dabei zeigte sich eine

höhere Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden nach dem ersten und zweiten Studienjahr als bei Studierenden nach dem dritten Jahr, allerdings erreichten die Unterschiede nicht das Signifikanzniveau.

Auch im deutschen Sprachraum zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse: Schulte (2008) untersuchte die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Praktikum von 91 Studierenden des gymnasialen Lehramts anhand ihres selbstkonzipierten Instruments und stellte in den drei Bereichen *Unterrichten*, *Leistungsbeurteilung*, *Diagnose von Lernvoraussetzungen* einen Anstieg fest, nicht aber in den Bereichen *Kommunikation und Konfliktlösungen* sowie *Anforderungen des Lehrerberufs*. Allerdings dauerte das Praktikum nur fünf Wochen, fand nicht in den studierten Fächern statt und beinhaltete nicht immer auch eigenständiges Unterrichten. Bach (2013) verzeichnete ebenfalls eine Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums. Er beforschte ein vierwöchiges Blockpraktikum für lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge. Zum ersten Messzeitpunkt konnten die Daten von 423 Studierenden ausgewertet werden, zum zweiten Messzeitpunkt von 449 Studierenden und zum dritten Messzeitpunkt von 238 Studierenden. Im Gegensatz zu Schulte verwendete Bach die eindimensionale Skala zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999). Müller (2010) beforschte ein Modellprojekt an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, in dem das dritte und vierte Semester zu einem Praxisjahr umgestaltet wurden. Dieses setzte sich einerseits aus Praktika und andererseits aus einem vorgezogenen Teil des Referendariats zusammen. Zur Untersuchung der Selbstwirksamkeitserwartung verwendete Müller die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999). Dabei zeigten sich unterschiedliche Ergebnisse, die jedoch aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht verallgemeinert werden können: Während in der einen Kohorte mit 10 Studierenden die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant anstieg, konnte in der nächsten Kohorte mit 13 Studierenden keine bedeutsame Veränderung gemessen werden. Krofta und Nordmeier (2014) untersuchten die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung bei Physikstudierenden im Rahmen eines Lehr-Lern-Labors, das als Wahlseminar belegt werden konnte. Dabei zeigte sich ein leichter, aber nicht signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung, allerdings beinhaltete die Stichprobe nur 24 Studierende. Ergänzt wurde die quantitative Studie durch qualitative Daten aus Portfolios sowie Interviews, die überwiegend eine positive Einschätzung der Studierenden und einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung nahelegten. Schüle, Besa, Schriek und Arnold (2017) erfassten die Selbstwirksamkeitserwartung von

Lehramtsstudierenden mit der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) und untersuchten diese über drei Praktika in vier Semestern hinweg zu sechs Messzeitpunkten. Die Stichprobengröße variierte zwischen 460 Studierenden zum ersten Messzeitpunkt und 213 Studierenden zum sechsten Messzeitpunkt, wobei Dropout-Analysen ergaben, dass die fehlenden Werte in keinem Zusammenhang zu der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden standen. Hinsichtlich der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde eine U-förmige Entwicklung festgestellt: zwar zeigte sich zunächst ein Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung, ab dem dritten Semester jedoch ein umso stärkerer Anstieg. Die Autoren und die Autorin führten diese Entwicklung auf zu optimistische Ausgangserwartungen zurück, den späteren Anstieg auf einen veränderten Umgang mit Stress sowie Erfolgserfahrungen.

Hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Berufseinstiegs untersuchten Woolfolk Hoy und Spero (2005) in einer Längsschnittstudie in den USA die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden von ihrem Praktikum während des Studiums bis zu ihrem Berufseinstieg anhand von drei Messzeitpunkten. Zu Beginn und am Ende eines zehnwöchigen Praktikums nahmen jeweils 53 Studierende an der Befragung teil, nach dem ersten Jahr als angestellte Lehrkräfte reduzierte sich die Stichprobe bei der dritten Befragung auf 29. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit vier verschiedenen Skalen erhoben: Den beiden Subskalen *personal teaching efficacy* und *general teaching efficacy* von Gibson und Dembo (1984), einer kaum bekannten Skala bestehend aus 30 Items von Bandura und einer selbstkonzipierten Skala mit Items, die in Absprache mit den Lehrenden entwickelt wurde und auf kursspezifische Kompetenzziele dieser Stichprobe abzielte. Dabei zeigte sich bei allen Skalen das gleiche Ergebnis: während des Praktikums nahm die Selbstwirksamkeitserwartung zu, was die Autorinnen auf die Unterstützung während des Praktikums zurückführten, während des ersten Berufsjahres sank sie aber wieder ab. Die Ergebnisse unterschieden sich darin, wie tief die Wirksamkeitserwartung absank; die *personal teaching efficacy* und die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura zeigten trotz des Absinkens noch höhere Werte als vor dem Praktikum, aber die Werte der beiden anderen Skalen blieben geringfügig niedriger. Diese Ergebnisse passen zu den Daten von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007), welche die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartungen von Berufsanfängern (ein bis drei Jahre Berufserfahrung, $n = 74$) und von erfahrenen Lehrkräften (mindestens vier Jahre Erfahrung, $n = 181$)

miteinander verglichen. Dabei fanden sie eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung bei den erfahrenen Lehrkräften sowie einen sprunghaften Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung nach drei Jahren. Dies erklärten sie sowohl mit dem Ausscheiden mancher Lehrkräfte aus dem Schuldienst als auch mit einer verbesserten Anpassung. Wenner (2001) verglich in den USA die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung von 187 Lehramtsstudierenden mit der von 101 bereits im Beruf etablierten Lehrkräften für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaft, indem er das *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* von Riggs und Enochs (1990) einsetzte. Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte in acht von elf Bereichen für Naturwissenschaften bzw. in neun von elf Bereichen für Mathematik über eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als die Studierenden verfügten. Die Berufserfahrung der Lehrkräfte lag zwischen einem und zehn Jahren und wurde nicht weiter differenziert.

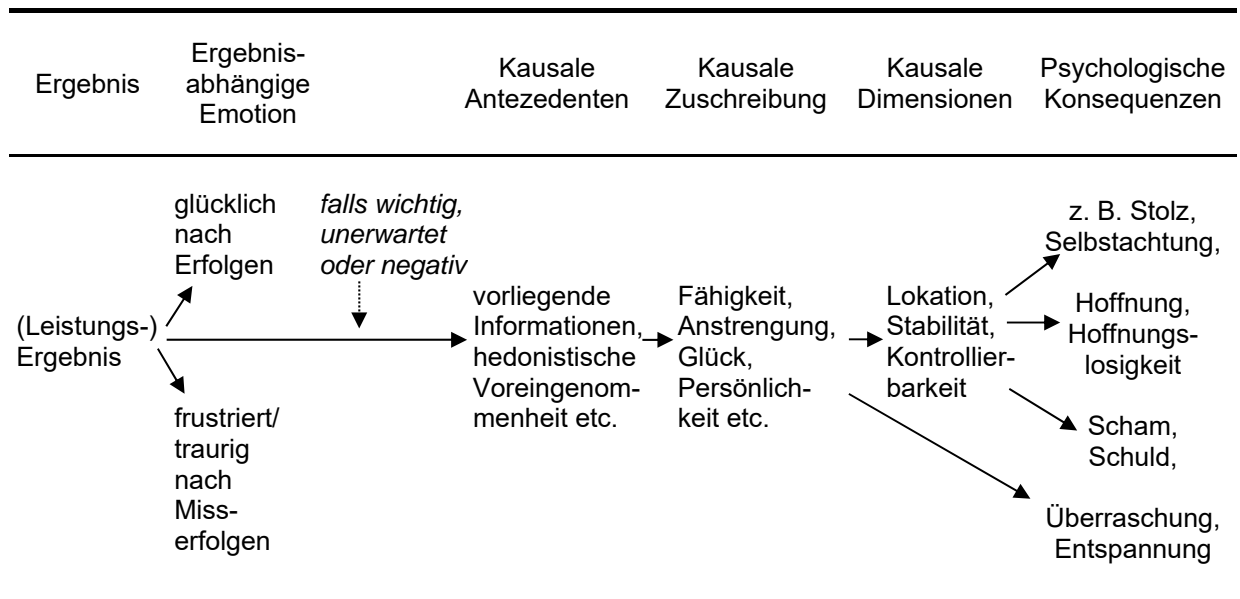
Auch wenn die Mehrheit der bisherigen Studien einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des Studiums verzeichnete, sind die Befunde dennoch inkonsistent. Ein Zusammenhang mit der verwendeten Skala konnte dabei jedoch nicht erkannt werden. Allerdings wurde deutlich, dass die Aussagekraft der Studien aufgrund ihrer Designmerkmale, wie echter Längsschnittdaten oder der Stichprobengröße, sehr variiert. Darüber hinaus könnte die Inkonsistenz durch die bereits erwähnte hohe Kontextabhängigkeit der Ergebnisse bedingt sein (Hascher, 2012), welche durch die unterschiedliche Organisation der Praxisphasen, beispielsweise in Bezug auf den Zeitpunkt des Praktikums im Studienverlauf, die Dauer, die Aufgaben der Studierenden und ihre Betreuung an der Schule und der Hochschule, nicht unterschätzt werden sollte. Weiterhin ist anzunehmen, dass eine Vielzahl weiterer, nicht erhobener Faktoren Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung haben könnten. Ausgehend von den Annahmen Banduras (1977a), dass Könnenserfahrungen die Hauptquelle der Selbstwirksamkeitserwartung darstellen und dass dabei vor allem die kognitive Verarbeitung dieser Könnenserfahrungen entscheidend für ihren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung sei, sollte insbesondere ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Attributionsstil der Lehramtsstudierenden bestehen.

2.3 Attributionen

Ausgehend von der Annahme, dass Menschen das Bedürfnis haben, ihre Umwelt zu verstehen, bezeichnen Kausalattributionen die Prozesse, in denen Personen bestimmte Ereignisse mit von ihnen wahrgenommen Ursachen erklären (Weiner, 1994b). Je nachdem welche Faktoren zur Begründung verwendet werden, kann dies unterschiedliche Auswirkungen auf die erlebten Affekte und die zukünftigen Erwartungen haben. Während *Attributionstheorien* sich mit der Entstehung von Attributionen beschäftigen, thematisieren *attributionale Theorien* die Auswirkungen der vorgenommenen Attributionen auf das weitere Erleben und Handeln (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Weiners (1985, 1986) *Theorie von Motivation und Emotion* trifft grundlegende Aussagen zu beiden Forschungsbereichen, wird jedoch vorrangig den attributionalen Theorien zugeordnet (Weiner, 1994a). Er nimmt an, dass Handlungsergebnisse in einem ersten Schritt danach bewertet werden, ob das gewünschte Ergebnis erreicht wurde; entsprechend stellt sich eine positive (Glück) oder negative (Frustration oder Trauer) *allgemeine, ergebnisabhängige Emotion* ein. Sollte das Ergebnis unerwartet sein, als besonders wichtig empfunden und/oder negativ bewertet werden, kommt es nach Weiner in einem zweiten Schritt zu einer Suche nach der entsprechenden Ursache, wie etwa Zufall oder der eigenen Fähigkeit, wodurch eine differenziertere *attributionsabhängige Emotion* wie etwa Überraschung bei Zufall hervorgerufen wird. Darüber hinaus wird die Ursache auf den drei Dimensionen *Lokation* (liegt die Ursache an mir oder an anderen?), *Stabilität* (ist die Ursache zeitlich stabil oder variabel?) und *Kontrollierbarkeit* (kann ich die Ursache kontrollieren?) verortet, was eine weitere *dimensionsabhängige Emotion* bedingt, etwa Stolz bei einer internalen Erfolgsursache (Weiner, 1985, 1986, 1994b; siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Überblick über Weiners Theorie von Motivation und Emotion (vereinfacht nach Weiner, 1985, S. 565; übersetzt nach Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018)



Im Leistungskontext wurden Attributionen vor allem für Erfolge und Misserfolge untersucht, wobei als die verbreitetsten und meistbeforschten Ursachen *Anstrengung*, *Fähigkeit*, *Aufgabenschwierigkeit* und *Zufall* zu nennen sind (siehe Tabelle 2). Entsprechend ihrer Verortung auf den drei Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit haben diese Ursachen unterschiedliche affektive Auswirkungen (Weiner, 1994b). Allerdings stellt diese Verortung der Ursachen nur einen Orientierungsrahmen dar und kann nicht automatisch für jede Person vorausgesetzt werden. Personen könnten beispielsweise ihre Fähigkeit als stärker kontrollierbar und variabel empfinden oder sich selbst als „Glückspilze“ bezeichnen und entsprechend Glück als eine internale und stabile Ursache betrachten (z. B. Dweck, Chiu & Hong, 1995; Pintrich & Schunk, 1996; Weiner, 1985). Auch scheinen die Ursachen in verschiedenen Situationen unterschiedlich wahrgenommen zu werden: Dalai, Weiner und Brown (1985) zeigten in ihrer Studie, dass Anstrengungsattributionen nach Erfolgen stabiler eingeschätzt wurden als nach Misserfolgen; eine Erfolgsattribution auf Anstrengung zog meist die Absicht nach sich, sich auch weiterhin anzustrengen.

Tabelle 2

Mögliche Ursachen eines Leistungsergebnisses und ihre in der Literatur erwartete Verortung auf den Dimensionen Lokation (external vs. internal), Stabilität (variabel vs. stabil) und Kontrollierbarkeit (nicht kontrollierbar vs. kontrollierbar)

	external		internal	
	nicht kontrollierbar	kontrollierbar ³	nicht kontrollierbar	kontrollierbar
variabel	Zufall	einmalige Hilfe von anderen	physische Verfassung	Anstrengung
stabil	Aufgabenschwierigkeit	längerfristige Hilfe von anderen (z. B. Lerngruppen)	Fähigkeit	durch Fleiß gelerntes Wissen

2.3.1 Attributionsdimensionen und ihre Bedeutung

Die *Lokationsdimension* unterscheidet, ob die angenommene Ursache an der Person selbst (internal) oder an anderen Personen bzw. anderen äußeren Umständen (external) liegt. Diese Unterscheidung geht auf die Theorie Heiders (1977) zurück. Heider nahm an, dass Personen ihre Erfolge und Misserfolge auf Ursachen zurückführen, die einerseits durch die Person selbst und andererseits durch die Umwelt verursacht werden. Die Lokationsdimension zieht nach Weiner (1985) vorrangig selbstbezogene Emotionen wie Stolz bei Erfolg oder Scham bei Misserfolg nach sich und hat damit Auswirkungen auf den Selbstwert. Aus hedonistischen Gründen kann es deshalb zu einer den Selbstwert schützenden Verzerrung kommen, bei der Erfolge vermehrt internal und Misserfolge vermehrt external attribuiert werden (Pintrich & Schunk, 1996), worauf im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird. Auch bereits Rotter (1966) differenzierte, inwieweit eine Verstärkung bzw. Handlungsfolge als internal kontrolliert (d. h. abhängig vom eigenen Verhalten) oder external kontrolliert

³ Pintrich und Schunk (1996) verweisen auf die Diskussion, inwieweit externe Ursachen kontrollierbar sein können. Während einerseits gefordert wird, dass diese Kombination der Attributionsdimensionen ausgeschlossen wird, wird andererseits die Möglichkeit einer externalen Kontrollierbarkeit (z. B. durch die Prüferin oder den Prüfer) aufgeführt (Weiner, 1986, 2014). Allerdings ist darüber hinaus auch eine gewisse Kontrollierbarkeit im Sinne von einer Einflussnahme auf externe Faktoren möglich, z. B. durch die aktive Organisation externer Unterstützung.

(d. h. abhängig vom Zufall oder der Kontrolle anderer) erlebt wird. Während Lokation und Kontrolle dabei in seiner Theorie eng miteinander verbunden dargestellt wurden, stellt die Kontrollierbarkeit bei Weiner (1986) eine zusätzliche Dimension dar (Pintrich & Schunk, 1996).

Die *Kontrollierbarkeitsdimension* trifft Aussagen darüber, wie stark die Ursache willentlich verändert werden kann und wird dadurch auch mit Verantwortlichkeit in Verbindung gebracht (Weiner, 2014). Vor allem in Anbetracht einer internalen Misserfolgzuschreibung entscheidet die Kontrollierbarkeitsdimension nach Weiner (1986, 1994a) über das Empfinden von Scham- oder Schuldgefühlen, wobei im Falle einer kontrollierbaren Ursache eher Schuld und im Falle einer unkontrollierbaren Ursache eher Scham empfunden werden sollte. In Bezug auf Fremdattributionen von Misserfolgen wird erwartet, dass die Nichtkontrollierbarkeit einer Ursache Mitgefühl nach sich zieht, während eine angenommene Kontrollierbarkeit zu Ärger führen sollte, sofern gleichzeitig eine Verantwortlichkeit vermutet wird (Weiner, 1994a). Als Beispiel für eine kontrollierbare, aber nicht zu verantwortende Ursache führt Weiner (1994a) die Pflege eines Familienmitglieds an, welche eine ausreichende Prüfungsvorbereitung verhindern könnte, aber aufgrund der fehlenden Verantwortlichkeit keinen Ärger nach sich ziehen sollte. Im Rahmen der Kontrollierbarkeitsdimension betont Weiner (1985, 1994b) auch die Unterscheidung der Kontrolle von Intentionalität; beispielsweise wäre ein durch Unachtsamkeit verursachter Autounfall möglicherweise kontrollierbar gewesen, aber wahrscheinlich nicht intentional. Allerdings weist er die Möglichkeit einer zusätzlichen Intensionsdimension mit der Begründung zurück, eine Ursache könne als solche nicht intentional sein.

Die *Stabilitätsdimension* sollte vor allem die zukünftigen Erwartungen beeinflussen, wobei Erfolge allgemein die Erfolgserwartung erhöhen und Misserfolge sie verringern sollten (Pintrich & Schunk, 1996; Weiner, 1985). Diese Dimension wird dadurch mit Emotionen wie Zuversicht und Hoffnung, aber auch Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit assoziiert (Weiner, 2014). Aber auch umgekehrt kann sich die Ergebniserwartung auf die Attribution auswirken: Es wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit ein Ergebnis mit stabilen Ursachen zu erklären größer ist, wenn es den ursprünglichen Erwartungen entspricht (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Dies kann mit den menschlichen Bedürfnissen nach Vorhersehbarkeit und Kontrolle erklärt werden (Dweck, 2017), die eine gewisse Stabilität benötigen und damit einem ständigen Wechsel von Ergebniserwartungen entgegenstehen (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018).

Neben der Stabilitätsdimension, die Aussagen über die Relevanz der Ursache über die Zeit hinweg trifft, wird in Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der erlernten Hilflosigkeit noch gesondert die *Globalitätsdimension* aufgeführt, die sich auf die Relevanz über verschiedene Situationen bzw. Bereiche hinweg bezieht (z. B. Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky & Seligman, 1982; Weiner, 1994a). Weiner (2014) betrachtet diese mögliche vierte Dimension allerdings als Teil der Stabilitätsdimension und hält damit an den drei Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit fest.

2.3.2 Normative Modelle und Attributionsfehler

Einerseits kann Heiders (1977) Annahme von Menschen als *naiven Wissenschaftlern* als die Grundlage von Attributionstheorien betrachtet werden (Weiner, 1994b) und auch Theorien wie das Kovarianz- und Konfigurationsmodell von Kelley (1973) basieren auf der Erwartung, dass Attributionen nach rationalen Kriterien vorgenommen werden. Andererseits gibt es aber auch unterschiedliche Gründe, die einer objektiven Ursachenzuschreibung entgegenstehen können: Zum Teil liegen keine ausreichenden Informationen vor, Zeitdruck oder mangelnde Motivation verhindern eine gründliche Analyse, Vorerfahrungen verzerren die Wahrnehmung oder das Bedürfnis nach Konsistenz und Stabilität sowie der Wunsch den eigenen Selbstwert zu schützen, beeinflussen den Attributionsprozess (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018; Weiner, 1994b). Im Folgenden werden einzelne dieser Annahmen vorgestellt, sofern sie für die Forschung der vorliegenden Arbeit relevant sind: Zum einen das *Kovariationsmodell* und das *Konfigurationsmodell* Kelleys (1973) und zum anderen die *selbstwertdienliche Verzerrung*, die vor allem bei der Erklärung eigener Leistungen, aber beispielsweise auch bei der Erklärung von Schülerleistungen durch Lehrkräfte (Knoblauch & Chase, 2015) auftreten und diese beeinflussen kann.

2.3.2.1 Normative Attributionsmodelle: Kovariation und Kausale Schemata

Nach Kelleys (1973) *Kovariationsmodell* sollten Handlungsergebnisse vor allem auf Ursachen attribuiert werden, die mit ihnen kovariieren, d.h. gemeinsam mit ihnen auftreten. Dazu ist es allerdings notwendig, dass mehrere Beobachtungen vorliegen, aus denen Informationen über die *Distinktheit* (wie spezifisch ist die Handlung bzw. das Ergebnis?),

den *Konsensus* (betrifft die Handlung bzw. das Ergebnis mehrere Personen?) und die *Konsistenz* (tritt die Handlung bzw. das Ergebnis häufiger auf?) abgeleitet werden können. Wenn die Unterrichtsstunde eines Studenten beispielsweise schlecht ausfällt, dies über mehrere Prüfungsleistungen hinweg (niedrige Distinktheit) und bei ähnlichen Unterrichtsstunden (hohe Konsistenz) der Fall war, aber andere Studierende erfolgreich unterrichten (niedriger Konsens), wird der Misserfolg nach Kelley (1973) wahrscheinlich dem Studenten selbst zugeschrieben werden. Allerdings ist es nicht immer möglich auf mehrere Beobachtungen zurückzugreifen, um die entsprechenden Informationen abzuleiten. In diesem Fall trifft Kelleys (1973) *Konfigurationsmodell* Aussagen darüber, wie das Verhältnis verschiedener Ursachen anhand kausaler Schemata abgeschätzt wird. Für Leistungssituationen ist vor allem das *Schema abgestufter Effekte* von Bedeutung. Die beiden Ursachen *Anstrengung* und *Fähigkeit* stellen hierbei wichtige Erfolgs- bzw. Misserfolgsursachen dar, die sich bei mittlerer Aufgabenschwierigkeit gegenseitig kompensieren können; bei hohen Effekten (d.h. Erfolgen bei sehr schwierigen Aufgaben oder Misserfolgen bei sehr leichten Aufgaben) wird jedoch von der Anwesenheit bzw. Abwesenheit beider Ursachen ausgegangen (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Diese Theorie kann ein paradoxes Phänomen erklären, bei dem eine Anstrengungsattribution nach Erfolg dazu führen kann, dass implizit eine niedrige Fähigkeit angenommen wird, welche durch hohe Anstrengung kompensiert werden musste. Nach Heckhausen (1989) tritt dies aber vor allem in sehr normativen Leistungssituationen mit sozialen Bezugsnormen auf. Umgekehrt sollte in Situationen, in denen eine sich an der persönlichen Entwicklung orientierende individuelle Bezugsnorm im Vordergrund steht, ein derartiger paradoxer Effekt nicht auftreten und eine Anstrengungsattribution günstige Auswirkungen auf das Affekterleben haben. Für die vorliegende Arbeit wird ebenfalls erwartet, dass im Kontext des Semesterpraktikums, in dem die empirische Forschung angesiedelt ist, derartige paradoxe Effekte eine untergeordnete Rolle spielen sollten, da keine Noten vergeben werden und die individuelle Entwicklung der Studierenden im Vordergrund steht.

2.3.2.2 Selbstwertdienliche Verzerrung

Vor allem bei der Attribution eigener Leistungen kann es zu einer selbstwertdienlichen Verzerrung kommen, bei der Erfolge vermehrt internalen, Misserfolge aber externalen Ursachen zugeschrieben werden (z. B. Pintrich & Schunk, 1996; Stevens & Jones, 1976;

Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018; Weiner, 1994b), was allgemein mit hedonistischen Beweggründen erklärt wird. Weiner (1994b) weist allerdings darauf hin, dass dieses Phänomen auch anhand des Kovariationsmodells Kelleys (1973) erklärt werden könnte: Da Misserfolge oftmals distinkter und weniger konsistent als Erfolge wahrgenommen werden, legt das Kovariationsmodell eine externe Ursache nahe, während Erfolge stärker konsistent und weniger distinkt wahrgenommen werden und dadurch eine interne Ursache plausibel erscheint. Allerdings zeigten die Ergebnisse einer experimentellen Studie von Stevens und Jones (1976) eindeutige selbstwertdienliche Effekte, die in einem deutlichen Widerspruch zu den Annahmen Kelleys standen. In dieser Studie wurden die Attributionsstile der Studierenden untersucht, indem sie manipulierte Erfolge bzw. Misserfolge mit unterschiedlichen Informationen hinsichtlich Distinktheit, Konsistenz und Konsens erlebten. Dabei erklärten die Studierenden u. a. wiederholte Misserfolge mit einer niedrigen Distinktheit, niedrigem Konsens und hoher Konsistenz – was nach Kelley eine interne Ursache nahelegen würde – vorrangig mit Pech als externaler Ursache und untermauerten damit die Annahme selbstwertdienlicher Verzerrungen.

2.3.3 Attributionsstile

Im Zusammenhang mit Forschungsarbeiten zu einer Reformulierung der Theorie zur erlernten Hilflosigkeit zeigte sich, dass nach einer situativen Hilflosigkeit (d. h. dem Erleben, dass das eigene Verhalten keinerlei Auswirkungen auf die gewünschten Handlungsfolgen hat) vor allem die anschließenden Attributionen entscheidend dafür waren, ob das Erlebte zu einer erlernten Hilflosigkeit und einer damit einhergehenden Depression führte (Abramson et al., 1978). Bei Vergleichen der Attributionsstile depressiver und nicht depressiver Personen fiel auf, dass erstere Misserfolge wesentlich häufiger mit internalen, stabilen und globalen Ursachen erklärten, was negative Auswirkungen sowohl auf den Selbstwert als auch auf die zukünftigen Erwartungen zeigte. Ausgehend von diesen Erkenntnissen festigte sich der Begriff *Attributionsstil*, der individuelle Unterschiede in Attributionsmustern beschreibt (Abramson et al., 1978; Peterson et al., 1982). Im Leistungskontext werden vor allem Attributionsstile als günstig bezeichnet, die sich positiv auf das Kompetenzerleben und die zukünftigen Erfolgserwartungen auswirken.

2.4 Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstile

Selbstwirksamkeitserwartungen beruhen zu einem Großteil auf eigenen Erfahrungen (Bandura, 2012). Allerdings wiesen bereits Bandura (2012) und Tschannen-Moran et al. (1998) darauf hin, dass es weniger die objektiven Informationen als vielmehr die subjektiv wahrgenommenen, interpretierten und attribuierten Erfahrungen sind, die als Grundlage der Selbstwirksamkeitserwartung dienen. In dem zirkulären Modell der Selbstwirksamkeitserwartung von Tschannen-Moran et al. (1998, siehe Abbildung 2) wird der wechselseitige Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung und der Attribuierung deutlich. Erfahrungen werden subjektiv wahrgenommen, attribuiert und gewichtet. Erst nach diesen kognitiven Prozessen und den damit einhergehenden Veränderungen dienen sie als Grundlage, um bestimmte situative Herausforderungen in Bezug auf die eigenen Kompetenzen zu analysieren. Die Selbstwirksamkeitserwartung bildet das Ergebnis dieser Analysen und hat ihrerseits Auswirkungen auf die Zielsetzung sowie die investierte Anstrengung und Ausdauer während der entsprechenden Handlung. Das Handlungsergebnis wiederum wird attribuiert und dient zukünftigen Analysen als Informationsgrundlage. Daher scheint es plausibel, dass der Einfluss der ersten Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen, welche die Lehramtsstudierenden während ihres Praktikums in der Schule erleben, auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung insbesondere von ihren jeweiligen Attribuierungen abhängt.

Nach Bandura (1977a) sollten Erfahrungen dann besonders relevant für die Selbstwirksamkeitserwartung sein, wenn sie mit internalen Ursachen erklärt werden, wodurch sie eine Rückmeldung über die eigene Wirksamkeit enthalten. Ein Erfolg, der mit Fähigkeit oder Anstrengung begründet wird, sollte den erlebten Stolz auf das Erreichte maximieren und mehr Zuversicht in die eigenen Kompetenzen nach sich ziehen als ein mit Zufall oder fremder Hilfe erklärter Erfolg. Auch Weiner (1985) nahm an, dass eine Attribuierung von Erfolgen auf die eigene Fähigkeit den erlebten Stolz maximieren würde. Umgekehrt dürfte aber auch ein Misserfolg besonders negative Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben, wenn er mit mangelnder Fähigkeit statt mit beispielsweise ungewöhnlichen situativen Bedingungen begründet wird (Bandura, 1977a). Während Bandura damit zum einen die Variabilität (durch die Ungewöhnlichkeit) und zum anderen die Externalität der Ursachen betonte, adressierte Weiner (1985) vor allem die Variabilität einer Misserfolgsursache als Voraussetzung dafür, dass auf zukünftige Erfolge gehofft werden kann. Zwar erwähnte er auch die selbstwertschützende Funktion

externaler Misserfolgsattributionen (Weiner, 1985), andererseits konnten aber insbesondere nach Anstrengungsattributionen als internalen Misserfolgsursachen Leistungssteigerungen festgestellt werden (Weiner, 1985, 1994a). Auch im Rahmen von Reattributionstrainings wurde vor allem eine variable Misserfolgsattribution fokussiert, etwa auf unzureichende Anstrengung, inadäquate Strategien oder äußere, variable Hindernisse statt auf mangelnde Fähigkeit, wodurch sich u. a. die Ausdauer nach Misserfolgserlebnissen erhöhte (z. B. Dresel, 2004; Weiner, 1985; Wilson & Linville, 1985; Ziegler & Schober, 2001). Kok, Boer, Vries, Gerards, Hospers und Mudde (1992) wiesen ebenfalls auf die einerseits selbstwertschützende Funktion externaler Misserfolgsattributionen hin, die aber andererseits oftmals die Kontrollierbarkeit der Ursachen erschwert – vor allem im Vergleich zu Anstrengungsattributionen.

Auch experimentell zeigte sich, dass der Einfluss von Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen auf die Selbstwirksamkeitserwartung von der Attribuierung auf internal bzw. external kontrollierte Ursachen⁴ moderiert wurde: In einer experimentellen Studie von Tolli und Schmidt (2008) mussten Studierende Anagrammaufgaben lösen und bekamen manipulierte Rückmeldungen, die Erfolge oder Misserfolge induzierten. Wurden positive Rückmeldungen auf interne Ursachen attribuiert, stieg die Selbstwirksamkeitserwartung an, wurden die positiven Rückmeldungen auf externe Ursachen attribuiert, zeigte sich keine Änderung der Selbstwirksamkeitserwartung. Wurden negative Rückmeldungen auf interne Ursachen attribuiert, sank die Selbstwirksamkeitserwartung ab. Damit stehen diese Ergebnisse in Einklang mit der Annahme Banduras (1977a), dass vor allem internal attribuierte Ergebnisse relevant für die Selbstwirksamkeitserwartung wären. Allerdings sank die Selbstwirksamkeitserwartung bei Tolli und Schmidt (2008) ebenfalls ab, wenn Misserfolge external erklärt wurden. Weitere Informationen über die Stabilität der Ursachen wurden nicht berichtet. In einem Experiment von Schunk (1983) gab der Versuchsleiter Schülerinnen und Schülern positive Rückmeldungen zu ihren Mathematikaufgaben, in denen die Erfolge entweder auf ihre Fähigkeit, ihre Fähigkeit *und* Anstrengung oder nur auf ihre Anstrengung zurückgeführt wurde. Dabei führten alle drei Feedbackarten zu einem signifikanten Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung sowie zu Leistungsverbesserungen. Die größten Effekte zeigten sich jedoch in der Gruppe, in der sich die Rückmeldung auf die Fähigkeit der

⁴ Die Attributionen wurden mit anhand der *Revised Causal Dimension Scale* von McAuley, Duncan und Russell (1992) erhoben, bei der die Kontrollierbarkeitsdimension weiter in interne bzw. externe Kontrollierbarkeit differenziert wird.

Schülerinnen und Schüler bezog, wodurch die Ergebnisse die Aussagen Weiners (1985) stützen. Umgekehrt wiesen McAuley, Duncan und McElroy (1989) einen Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Attribuierung nach: Kinder mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung führten ihre Leistungen bei einem experimentell angelegten „Fahrradergometer-Wettbewerb“ häufiger auf stabile und kontrollierbare Faktoren zurück, als Kinder mit einer niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartung. Auch in einer Studie von Stiensmeier-Pelster (1988) erklärten die Personen mit einem hohen Begabungskonzept ihre Erfolge öfter mit der eigenen Fähigkeit und Misserfolge mit Pech oder der Aufgabenschwierigkeit, während umgekehrt Personen mit einem geringeren Begabungskonzept ihre Erfolge stärker mit Glück und Misserfolge mit mangelnder Fähigkeit erklärten. Ebenso untersuchten Silver, Mitchell und Gist (1995) in ihrer Studie mit Wirtschaftsstudierenden einen Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Attribution und wiederum einen Einfluss dieser auf die nachfolgende Selbstwirksamkeitserwartung: in der ersten Studie attribuierten Studierende mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung Erfolge auf stabilere Ursachen und Misserfolge auf externalere und variablere Ursachen. In der zweiten Studie zeigten Studierende im Anschluss an internaleren Erfolgsattributionen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie nach internaleren Misserfolgsattribution eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung. Houston (1995) untersuchte experimentell den Zusammenhang zwischen Misserfolgsattributionen, Selbstwirksamkeitserwartung und Depressionen bei Studierenden. Dabei zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Misserfolgsattributionen und der anschließenden Stimmung durch die Selbstwirksamkeitserwartung moderiert wurde: bei einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung ging eine globale Misserfolgsattribution mit depressiver Stimmung einher, nicht aber bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung.

In einer korrelativen Studie von Yeo und Tan (2012) mit singapurischen Schülerinnen und Schülern zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einer hohen akademischen Selbstwirksamkeitserwartung und Erfolgsattributionen auf internale, stabile und globale Ursachen sowie Misserfolgsattributionen auf externale, variable und spezifische Ursachen. Auch Hsieh (2004) fand eine Verbindung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden mit einer internalen oder stabilen Erfolgsattribution im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb. Hinsichtlich der Misserfolgsattribution zeigten sich allerdings positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer *internalen* oder variablen Misserfolgsattribution. Allerdings gibt es auch Studien, die keinen Zusammenhang nachweisen konnten: Bei Camgoz, Tektas und Metin (2008) zeigte sich

zwar ein korrelativer Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer internalen und spezifischen Misserfolgsattribution bei türkischen und englischen Studierenden; in der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Attributionsstils konnte die Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung mit den Prädiktoren Geschlecht und Kultur allerdings keinen signifikanten Beitrag leisten. Auch in der Studie von Hirschy und Morris (2002) zur Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung, dem Selbstbewusstsein und dem Geschlecht mit dem Attributionsstil konnte die Selbstwirksamkeitserwartung in der Regressionsanalyse keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung des Attributionsstils leisten.

In Bezug auf Lehrkräfte wurden nur wenige Studien und inkonsistente Ergebnisse gefunden: Neves de Jesus und Lens (2005) nahmen einen Einfluss des Attributionsstils auf die Selbstwirksamkeitserwartung an, fanden aber in ihrer Studie mit portugiesischen Lehrkräften pfadanalytisch keinen signifikanten Zusammenhang. Auch Wang et al. (2015) fanden nur eine schwache Korrelation zwischen der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung und einer Attribution von Stresssituationen auf externale, variable und external-kontrollierbare Ursachen. In einer Studie aus den USA zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit Burnout konnte Fineburg (2010) signifikante Korrelationen von mittlerer Stärke zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Erfolgsattributionen auf internale, stabile und globale Ursachen nachweisen, aber keine Verbindung mit Misserfolgsattributionen. Für Lehramtsstudierende konnte nur eine Studie von Boer, Janssen und Driel (2017) gefunden werden: In dieser Studie reflektierten Lehramtsstudierende im Schulpraktikum ihren Unterricht anhand eines speziellen Fragebogens, in dem u. a. auch nach Ursachen für Teilerfolge bzw. -misserfolge beim Unterrichten gefragt wurde. Dabei wurde ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung verzeichnet, der von der Autorin und ihren Co-Autoren zwar auf die Reflexion zurückgeführt, aber nicht weiter im Zusammenhang mit den entsprechenden Attribuierungen analysiert wurde. Knoblauch und Chase (2015) adressierten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden und ihrer Attribution von Schülerleistungen bzw. Schülerverhalten. Dabei zeigte sich, dass Lehramtsstudierende das hypothetische negative Verhalten häufiger mit externalen Ursachen (wie der Schülerin oder dem Schüler selbst oder anderen schulischen und außerschulischen Ursachen) als mit internalen (an der Lehrperson liegenden) Ursachen erklärten. Die Autorinnen erklären diesen Befund zum einen mit dem fundamentalen Attributionsfehler, welcher besagt, dass bei der Fremdattribution der beobachteten Person oftmals eine stärkere Gewichtung zugeschrieben wird als situativen Faktoren. Zum anderen weisen die Autorinnen aber auch

auf eine selbstwertdienliche Verzerrung hin, bei der Erfolge eher internalen und Misserfolge eher externalen Ursachen zugeschrieben werden. Einen Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden fanden sie jedoch nicht.

Zusammenfassend scheinen mit Blick auf Erfolge vor allem interne Attributionen in einer positiven Beziehung mit der Selbstwirksamkeitserwartung zu stehen (Bandura, 1977a), wobei insbesondere für die eigene Fähigkeit als interne und stabile Ursache ein enger Zusammenhang festgestellt werden konnte (z. B. Hsieh, 2004; Schunk & Gunn, 1986; Stiensmeier-Pelster, 1988; Weiner, 1985). Darüber hinaus deuten auch einzelne Forschungsergebnisse (z. B. McAuley et al., 1989) auf eine positive Beziehung der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Kontrollierbarkeit der Ursachen hin. Während die Stabilität und gleichzeitige Kontrollierbarkeit einer Ursache auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, da Kontrollierbarkeit eine gewisse Variabilität zu implizieren scheint, betont Weiner (2014) diese Möglichkeit und weist auf Beispiele wie Fleiß oder auch Faulheit hin:

It is also the case that a controllable cause appears to imply instability inasmuch as it can be altered by the individual. However, there are controllable yet perceived stable causes of success and failure. Characterizing an individual or oneself as industrious or lazy implicates causes that are internal and stable, yet controllable (S. 356).

Für Misserfolge zeigte sich zusammenfassend vor allem eine positive Beziehung der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Attribution auf variable Ursachen (z. B. Hsieh, 2004; Wang et al., 2015; Weiner, 1985; Yeo & Tan, 2012). Hinsichtlich der Lokation zeigten sich inkonsistente Befunde: Zwar zeigten sich mehrheitlich positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer externalen Misserfolgsattribution (z. B. Bandura, 1977a, 2012; Stiensmeier-Pelster, 1988; Wang et al., 2015), die als selbstwertschützend betrachtet wird (Kok et al., 1992; Weiner, 1985). Allerdings zeigten sich teilweise auch positive Zusammenhänge mit einer internalen Misserfolgsattribution (z. B. Camgoz et al., 2008; Hsieh, 2004), die dadurch erklärt werden könnten, dass sie – zum Beispiel im Falle mangelnder Anstrengung – eine hohe Kontrollierbarkeit beinhalten (Hsieh & Schallert, 2008; Kok et al., 1992).

Bezüglich der Richtung des Zusammenhangs zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstil erscheint eine reziproke kausale Beziehung plausibel: Auch Bandura (2012) geht von einem wechselseitigen Einfluss

zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Attributionsstil aus. Zum einen nimmt er an, dass der Einfluss von Erfahrungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung wesentlich von ihrer Attribuierung abhängt. Zum anderen erwartet er, dass die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung die Attribuierung beeinflusst, sodass beispielsweise hoch selbstwirksame Personen eine größere Kontrollierbarkeit ihrer Leistungen erwarten sollten. Eine solche Wechselseitigkeit spiegelt sich auch der zirkulären Darstellung der Selbstwirksamkeitserwartung in dem weiter oben vorgestellten Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) und in den bisherigen empirischen Befunden (z. B. McAuley et al., 1989; Schunk, 1983; Tolli & Schmidt, 2008) wider.

Studien, welche diese Zusammenhänge für Lehramtsstudierende im Kontext der Schulpraktika untersuchen, konnten jedoch bisher nicht gefunden werden. Hinsichtlich der hohen Relevanz der anfänglichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Bedeutung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung für die professionelle Handlungskompetenz einer Lehrkraft (Baumert & Kunter, 2006), stellt dies ein wichtiges Forschungsdesiderat dar (Fineburg, 2010). Ein Ziel dieser Arbeit ist es daher, zu untersuchen, inwieweit der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstilen auch auf den Kontext der Praxisphasen während des Lehramtsstudiums übertragen werden kann. Sollte sich dieser Zusammenhang bestätigen, könnten Attributionsstile möglicherweise einen einfachen, aber effektiven Ansatzpunkt darstellen, um die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden bereits im Studium zu unterstützen und zu stärken.

2.5 Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit weiteren Faktoren

Bereits die von Bandura (1977a) beschriebenen vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung – eigene Könnenserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale bzw. soziale Beeinflussung und physiologische und affektive Zustände – sowie die Betonung ihrer individuellen kognitiven Verarbeitung machen deutlich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung auf einem komplexen Konglomerat aus persönlichen, sozialen und situativen Faktoren basiert. Eine vollständige Erhebung der in die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung involvierten Faktoren ist damit unmöglich. Ebenso ist die Untersuchung einer kausalen Wirkrichtung unter den nichtexperimentellen Bedingungen

des Semesterpraktikums nicht durchführbar. Dennoch wird im Folgenden näher auf einzelne Faktoren eingegangen, von denen aufgrund theoretischer Annahmen und bisheriger Forschungsergebnisse ein Zusammenhang mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums erwartet werden kann.

2.5.1 Implizite Intelligenztheorien

Es erscheint plausibel, dass bei der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung – dem Glauben daran, durch die eigenen Fähigkeiten berufliche Herausforderungen meistern zu können - auch die implizite Theorie darüber, inwieweit die eigenen Fähigkeiten bzw. die eigene Intelligenz überhaupt weiterentwickelt werden kann, eine Rolle spielt. Als implizite Theorie werden laienhafte Alltagstheorien bezeichnet, die oftmals unbewusst sind und, im Gegensatz zu expliziten Theorien, nicht wissenschaftlich überprüft werden (Dweck et al., 1995; Spinath, 2001). In den Arbeiten von Dweck (z. B. Dweck & Leggett, 1988; Dweck et al., 1995; Hong, Dweck, Chiu, Lin & Wan, 1999) zu impliziten Intelligenztheorien konnten zwei unterschiedliche Annahmen festgestellt werden: während manche Personen Intelligenz für eine unveränderbare Eigenschaft hielten, glaubten wiederum andere an die Veränderbarkeit von Intelligenz. Wie Lüftenegger und Chen (2017) in ihrem Review-Artikel herausarbeiten, gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit veränderbare und unveränderbare implizite Theorien die beiden gegensätzlichen Pole eines bipolaren Konstrukts darstellen oder als zwei getrennte unipolare Konstrukte verstanden werden. Während den Arbeiten von Dweck (z. B. Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck, Chiu & Hong, 1995) ein bipolares Verständnis zugrunde liegt, an welchem sich auch die vorliegende Arbeit orientiert, betonen Lüftenegger und Chen (2017) diesbezüglich die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten.

Dweck et al. (1995) gehen davon aus, dass sich basierend auf diesen beiden Theorien von einer unveränderbaren bzw. einer veränderbaren Intelligenz unterschiedliche Denk- und Handlungsmuster herausbilden. Es kann angenommen werden, dass die mit einer veränderbaren Intelligenztheorie assoziierten Einschätzungen und Reaktionen – wie ein größeres Interesse an Lerngelegenheiten, welche eine Verbesserung der eigenen Fähigkeiten ermöglichen (z. B. Blackwell et al., 2007; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013; Dinger & Dickhäuser, 2013), eine höhere Erfolgserwartung und der Einsatz günstigerer Strategien bei der Zielverfolgung (Burnette et al., 2013), eine höhere Bewertung

und Wertschätzung von Anstrengung (Blackwell et al., 2007) und insbesondere im Fall eines Misserfolgs eine häufigere Erklärung durch Anstrengung (Hong et al., 1999) und eine geringere Erklärung durch mangelnde Fähigkeit (Blackwell et al., 2007) sowie positivere Emotionen im Leitungskontext (King, McInerney & Watkins, 2012) – sich auch förderlich auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung auswirken.

Tatsächlich unterstützen die bisherigen empirischen Befunde den erwarteten positiven Zusammenhang zwischen einer veränderbaren Intelligenztheorie und der Selbstwirksamkeitserwartung: Diseth, Meland und Breidablik (2014) fanden eine signifikante positive Beziehung zwischen der akademischen Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern und einer veränderbaren Intelligenztheorie. Hinsichtlich einer unveränderbaren Intelligenztheorie deutete sich eine negative Beziehung an, die aber nicht das Signifikanzniveau erreichte. Diese Befunde stehen im Einklang mit den Ergebnissen von Chen (2012); in der querschnittlichen Fragebogenerhebung mit Schülerinnen und Schülern korrelierte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung in Naturwissenschaften positiv mit einer veränderbaren Fähigkeitstheorie sowie negativ mit einer unveränderbaren Theorie. Darüber hinaus fanden Chen und Tutwiler (2017), dass Schülerinnen und Schüler mit einer veränderbaren Fähigkeitstheorie auch eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich selbstregulierten Lernens zeigten. Auch in der Studie von Tabernero und Wood (1999) zeigte sich bei Studierenden ein Zusammenhang zwischen einem veränderbaren Fähigkeitskonzept und einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung, höheren Zielen sowie einer geringeren Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung. Entsprechend fanden auch Leroy et al. (2007) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften und einer veränderbaren Theorie; allerdings wurde nicht die Veränderbarkeit von Intelligenz, sondern die Veränderbarkeit von Schülerfähigkeiten erhoben.

Zusammenfassend kann somit ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer veränderbaren Intelligenztheorie erwartet werden. Insbesondere während der anfänglichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung scheint es plausibel, dass der Glaube an eine veränderbare – und damit erweiterbare – Intelligenz positiv mit der Entwicklung der Erwartung, berufliche Herausforderungen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können, assoziiert ist.

2.5.2 Schulort und sozioökonomischer Status der Lernenden

Abhängig davon, ob eine Schule in einem ländlichen, innerstädtischen oder vorstädtischen Gebiet liegt, können sich unterschiedliche Chancen und Herausforderungen für den Schulalltag ergeben: Knoblauch und Woolfolk Hoy (2008) weisen insbesondere auf Unterschiede in der finanziellen Ausstattung der Schulen, der Unterstützung durch die Kommunen, der Qualität der Zusammenarbeit, der Klassengröße und dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit des Schulortes hin. Viele dieser kontextuellen Faktoren haben einen direkten Einfluss auf den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte, weshalb auch Auswirkungen auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung plausibel erscheinen. In einer Studie zu dem Einfluss von Kontextfaktoren auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden konnten Knoblauch und Woolfolk Hoy (2008) in den USA zwar insgesamt unabhängig vom Schulort einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden während des Schulpraktikums verzeichnen, allerdings zeigten die Studierenden an städtischen Schulen eine signifikant niedrigere kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als an ländlichen und vorstädtischen Schule. In einer ähnlichen Studie von Knoblauch und Chase (2015) zeigten Studierenden an innerstädtischen Städten ebenfalls niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen als Studierenden an vorstädtischen Schulen in den Bereichen *efficacy for student engagement* und *efficacy for classroom management*; in dem Bereich *efficacy for instructional strategies* ließen sich keine signifikanten Differenzen nachweisen. Bei Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) erklärte der Schulort in den USA allerdings keinen signifikanten Anteil der Varianz der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung, weder bei Berufseinsteigern noch bei erfahrenen Lehrkräften.

Statt des Schulortes wurde in einigen Studien auch der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler als möglicher kontextbezogener Einflussfaktor auf die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung beforscht: In einer Studie von Tsouloupas, Carson und Matthews (2014) zeigte er sich als signifikanter Prädiktor für die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen. Auch in einer Studie von Goddard und Goddard (2001) erwies sich der sozioökonomische Status als signifikanter Prädiktor für die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung, verlor diese Signifikanz jedoch, wenn die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung des Kollegiums mit in das Modell aufgenommen wurde. In einer Studie von Klassen und Durksen (2014) mit kanadischen Studierenden im

Schulpraktikum zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der ansteigenden Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn die unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Strukturen, die in den USA und Kanada mit den verschiedenen Schulorten einhergehen (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008), nicht direkt auf Deutschland übertragen werden können und die Ergebnisse nicht konsistent sind, deutet sich dennoch ein möglicher Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte mit der Umgebung ihrer Schule sowie mit dem sozioökonomischen Status ihrer Schülerinnen und Schüler an, weshalb beide Faktoren in die erste Studie dieser Arbeit mit berücksichtigt wurden.

2.5.3 Betreuungsqualität und Bedürfniserfüllung während des Praktikums

Neben *direkten Erfahrungen* nennt Bandura (1977a) auch *stellvertretende Erfahrungen* sowie *verbale Beeinflussungen* als wichtige Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Daher ist anzunehmen, dass auch die erlebte Unterstützung an der Schule einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben sollte. Insbesondere sollte dies für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden während ihrer Praxisphasen und ihrer Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen gelten. Zum einen hospitieren die Studierenden u. a. im Unterricht ihrer Mentorinnen und Mentoren, wodurch das Modelllernen in Bezug auf bestimmte Unterrichtsmethoden, Klassenführungsstrategien oder insgesamt den Umgang mit der Rolle als Lehrkraft (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013) begünstigt wird. Zum anderen sollen die gehaltenen Unterrichtsstunden der Studierenden gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren reflektiert werden. Es ist zu erwarten, dass es in diesem Zusammenhang zu einer verbalen Beeinflussung kommt, die sich auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden auswirken sollte. Darüber hinaus haben die Mentorinnen und Mentoren auch einen direkten Einfluss auf den Unterricht der Studierenden, indem sie sowohl Ratschläge geben, als auch verbindliche Vorgaben in Bezug auf Themen oder Methoden setzen können. Neben dieser eher fachlichen Unterstützung weisen Richter et al. (2013) zudem auf die Bedeutung der psychologischen Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren hin, von der ein Zusammenhang mit einer höheren Berufszufriedenheit und einem geringeren Stresserleben angenommen wird.

In einer längsschnittlichen Studie von Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem Jahr wurden Referendarinnen und Referendare u. a. zu ihrer Unterstützung und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung befragt. Dabei erwiesen sich die informationelle und emotionale Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren als signifikante Prädiktoren für die Selbstwirksamkeitserwartung der Referendarinnen und Referendare zum zweiten Messzeitpunkt. Die Unterstützung durch die Mitreferendarinnen und Mitreferendare verfehlte nur knapp das Signifikanzniveau. In einer querschnittlichen Studie von Kassis, Graf, Keller, Ding und Rohlf (2019) mit Lehramtsstudierenden wurde ebenfalls der Zusammenhang der erlebten Unterstützung durch die Mitstudierenden sowie durch die Familie und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung untersucht, wobei sich die Unterstützung durch die Mitstudierenden als signifikanter Prädiktor für die Selbstwirksamkeitserwartung erwies. Fives et al. (2007) beforschten den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden und ihrer Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren anhand eines Prä-Post-Designs. Dabei zeigte sich, dass Studierende mit einer guten Betreuung eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der *instructional practices* entwickelten. Klassen und Durksen (2014) beforschten die Rolle der Mentorinnen und Mentoren für die Selbstwirksamkeitserwartung und das Stresserleben der Studierenden qualitativ. Dabei fanden sie ebenfalls einen großen Einfluss der Mentorinnen und Mentoren auf die Entwicklung der Studierenden. Dieser wurde allerdings nur teilweise als hilfreich empfunden, teilweise wurde er von den Studierenden auch als hinderlich erlebt. Dazu passen auch die Befunde von Richter et al. (2013): Sie differenzierten die Betreuung der Mentorinnen und Mentoren von Referendarinnen und Referendaren danach, ob es sich eher um einen konstruktivistischen Anleitungsstil, der mehr Raum für eigene Entscheidungen und Reflexion ließ, oder um einen transmissiven Stil, der genauere Vorgaben beinhaltete, handelte. Über einen einjährigen Messzeitraum zeigten dabei die Referendarinnen und Referendare, die mit einem konstruktivistischen Stil angeleitet wurden, eine signifikante Zunahme ihrer Selbstwirksamkeitserwartung; die Referendarinnen und Referendare mit einer transmissiven Anleitung zeigten dagegen keine signifikante Änderung in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung. Bei Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) zeigte sich die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen sogar als negativer Prädiktor für die Selbstwirksamkeitserwartung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Sie erklären diese querschnittlichen Befunde damit, dass vor allem

Lehrkräfte mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung auf die Unterstützung im Kollegium angewiesen wären. Bei Lehrkräften mit längerer Berufserfahrung zeigte sich dagegen kein Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch das Kollegium und der Selbstwirksamkeitserwartung in der Regressionsanalyse. Insgesamt stützen diese Befunde aber die Annahme eines Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Zugleich zeigen sie aber auch, dass es offenbar auf die Qualität der Betreuung ankommt und auch negative Effekte nicht ausgeschlossen werden können.

Im Zusammenhang mit der Betreuung der Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren ist auch auf die Befriedigung ihrer drei psychologischen *basic needs* zu verweisen (Deci & Ryan, 2000); den Bedürfnissen nach *sozialer Eingebundenheit*, nach *Autonomie* und nach *Kompetenzerleben*. Im Vergleich zu der Selbstwirksamkeitserwartung, die sich stärker auf die Meisterung einer zukünftigen Herausforderung und die daraus resultierenden Ergebnisse fokussiert, bezieht sich das Bedürfnis nach einem Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitserleben vor allem auf die in dem Erleben der eigenen Wirksamkeit selbst liegende Befriedigung (Deci & Ryan, 2000; Krapp & Ryan, 2002). Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt den Wunsch nach Handlungen, die als kohärent mit den eigenen Entscheidungen empfunden werden. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bezieht sich auf das Verlangen nach sozialer Zugehörigkeit, nach Verbundenheit und Fürsorge (Deci & Ryan, 2000). Es wird angenommen, dass die Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse grundlegend für das psychologische Wohlbefinden sowie die Entstehung intrinsischer Motivation und die Ausbildung dispositionaler Interessen ist (Deci & Ryan, 2008; Krapp & Ryan, 2002). Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung scheint es plausibel zu sein, dass sich die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse günstig auf deren Entwicklung während des Semesterpraktikums auswirkt. Auch die bereits berichteten Forschungsergebnisse, die Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung mit der erlebten Unterstützung (z. B. Kassis et al., 2019; Richter et al., 2011) und in diesem Kontext auch mit einer erhöhten Autonomieförderung (z. B. Fives et al., 2007; Richter et al., 2013) adressierten, deuten einen Zusammenhang zwischen der Bedürfnisbefriedigung und der Selbstwirksamkeitserwartung an. Explizit wurde der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und einer Befriedigung der *basic needs* in einer Studie von Holzberger, Philipp und Kunter (2014) beforscht: Dabei zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen der Befriedigung der Grundbedürfnisse, die zu einer Skala

zusammengefasst wurden, und der Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften. Auch bei Raven und Kleinert (2016) korrelierte die Selbstwirksamkeitserwartung von Sportlehrkräften signifikant mit einer Befriedigung ihres Bedürfnisses nach Kompetenzerleben; für die beiden anderen Bedürfnisse zeigten sich jedoch keine signifikanten Ergebnisse. Umgekehrt fanden Leroy et al. (2007), dass Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung stärker die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler nach Autonomie, Kompetenzerleben und Empathie unterstützten – was wiederum die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung für die Lehrkräftebildung unterstreicht.

Zusammenfassend scheint die Betreuung der Studierenden ein relevanter Faktor für die Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zu sein, der auf mehreren Ebenen Anknüpfungspunkte vermuten lässt; als direkte Einflussnahme auf die von Bandura (1977a) genannten Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung *stellvertretende Erfahrungen* und *verbale Beeinflussung* sowie indirekter durch die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen unter denen die eigenen Unterrichtserfahrungen der Studierenden stattfinden sowie durch eine Erleichterung bzw. Erschwernis der Bedürfnisbefriedigung nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit.

2.5.4 Organisation des beforschten Praktikums und Einordnung in den Studienverlauf

Für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums ist auch die Struktur des Praktikums selbst von Interesse. Alle Datenerhebungen im Rahmen dieses Forschungsprojekts fanden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt und fokussierten das *Integrierte Semesterpraktikum (ISP)*, welches das längste und intensivste Praktikum darstellt. Für die Studiengänge Grundschullehramt sowie Hauptschul-, Werkrealschul- und Realschullehramt nach der Studienordnung 2011⁵ ist das ISP das zweite Praktikum der insgesamt aus drei Praktika bestehenden *schulpraktischen Studien*.

⁵ Durch die neuen Studien- bzw. Prüfungsordnungen im Rahmen der Umstellung vom Staatsexamen auf Bachelor- bzw. Masterabschlüsse, ergaben sich folgende Änderungen: Für alle Schularten verlängerte sich das Orientierungspraktikum auf drei Wochen. Für das Lehramt für Sekundarstufe I kam als zweites Praktikum ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum hinzu, wodurch das ISP als drittes Praktikum in das Masterstudium verlegt wurde und das Professionalisierungspraktikum wegfiel. Für das Grundschullehramt ergaben sich kaum Änderungen: das ISP findet weiterhin als zweites Praktikum im Bachelorstudium und das Professionalisierungspraktikum in der Regel nach dem ersten Semester im Masterstudium statt.

Das erste *Orientierungs- und Einführungspraktikum* wird in den Semesterferien nach dem ersten Semester absolviert. Es dauert zwei Wochen und beinhaltet neben Hospitationen auch die Durchführung kleinerer Unterrichtssequenzen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Kleingruppen sowie eine erste selbst gehaltene Unterrichtsstunde.

Das *ISP* wird in der Regel im vierten oder fünften Semester, teilweise aber auch in einem späteren Semester durchgeführt, die Voraussetzung hierfür ist eine bestandene akademische Vorprüfung. Die Studierenden melden sich nach ihrer Vorprüfung eigenverantwortlich für das Praktikum an, weshalb sie sich in ihrer Semesteranzahl unterscheiden können, aber dennoch über ähnliche Vorerfahrungen durch das erste Praktikum verfügen sollten. Das Praktikum dauert 17 Wochen. Innerhalb dieser Zeit sollen 130 Unterrichtsstunden besucht und davon mindestens 30 selbst angeleitet werden. Neben dem Unterricht soll auch am Schulleben teilgenommen werden, etwa bei Konferenzen, Beratungsgesprächen oder außerschulischen Veranstaltungen. Begleitet wird das Praktikum an der Schule von einer Mentorin oder einem Mentor, seitens der Hochschule von einer Dozentin oder einem Dozenten sowie drei Begleitveranstaltungen. Zwei Seminare werden in den Fachdidaktiken der studierten Fächer besucht, eine davon findet an der Schule statt. Die Erziehungswissenschaft bietet ein drittes Seminar an, in dem u. a. Grundlagen der Unterrichtsgestaltung thematisiert werden. Als Leistungsnachweis müssen zwei ausführliche Unterrichtsentwürfe geschrieben sowie eine Professionalisierungsaufgabe bestanden werden. Diese Aufgabe bezeichnet eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem besonderen Aspekt schulischer Aufgaben und Herausforderungen, der mit Hilfe entsprechender Literatur reflektiert werden soll. Außerdem sollen die eigenen Lernprozesse in einem Portfolio dokumentiert und reflektiert werden. Ziel des ISPs ist „das gesamte Tätigkeitsfeld Schule unter professioneller Begleitung der Hochschule kennen zu lernen [...] Ein Schwerpunkt im ISP liegt auf der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung individueller Fördermaßnahmen“ (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2015).

Das letzte Praktikum, das dreiwöchige *Professionalisierungspraktikum*, beinhaltet eine individuelle Schwerpunktsetzung, die eine Problemstellung aus dem Schulalltag adressiert und diese wissenschaftlich analysiert.

Für die Datenerhebungen im Rahmen dieser Arbeit wurde das ISP ausgewählt, da es erstens das zweite Praktikum darstellt und alle Studierenden somit auch bereits bei den Prä-Erhebungen zu Beginn des ISPs über erste Unterrichtserfahrungen aus dem Orientierungspraktikum verfügen, die als „Referenz“ für die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung dienen können. Zweitens ist das ISP mit 17 Wochen das längste Praktikum, sodass sich hier deutlicher Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung abzeichnen können. Das ISP stellt drittens das wohl intensivste Praktikum dar, das durch seine umfassende Begleitung sowohl viele praxisbezogene Rückmeldungen als auch weiterführende theoretische Inhalte umfasst. Insgesamt ist davon auszugehen, dass das ISP für viele Studierende den ersten intensiven Kontakt mit dem späteren Berufsfeld darstellt und den während des Praktikums gesammelten Erfahrungen dadurch eine große Bedeutung zukommt.

3 Ableitung der Forschungsfragen

„Unser Leben ist das, wozu unsere Gedanken es machen.“

Marc Aurel

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft während ihres Semesterpraktikums und ihrem Attributionsstil zu untersuchen. Im Folgenden werden die konkreten Forschungsfragen vorgestellt, die in drei aufeinander aufbauenden empirischen Studien adressiert wurden.

3.1 Forschungsfragen der ersten Studie

Nach einer Pilotierung der Skalen zu Beginn des Sommersemesters 2016 wurde in der *ersten Studie* der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden mit der Attribuierung fiktiver Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen aus dem schulischen Kontext sowie weiteren demografischen und schulspezifischen Variablen anhand einer querschnittlichen Fragebogenerhebung am Ende des Sommersemesters 2016 adressiert.

Für die erste Studie waren folgende Forschungsfragen zentral:

- FF 1: Wie ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und *ihrer Erfolgsattribution*?
- FF 2: Wie ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und *ihrer Misserfolgsattribution*?
- FF 3: Wie ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und *ihrer Betreuung während des Praktikums*?

FF 4: Wie ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und *dem Ort der Praktikumschule*?

FF 5: Wie ist der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft und *dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler*?

3.2 Forschungsfragen der zweiten Studie

Basierend auf den Ergebnissen der ersten Studie wurde in der *zweiten Studie* die Datenerhebung im Wintersemester 2016/17 als Prä-Post-Design erweitert, um zusätzlich eine mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums zu untersuchen. Darüber hinaus wurden die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden als weitere Variable in die Studie aufgenommen.

Konkret wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

FF 6: Wie verändert sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft während ihres Semesterpraktikums?

FF 7: Inwieweit kann eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums *durch den Attributionsstil der Studierenden* zu Beginn des Praktikums vorhergesagt werden?

FF 8: Inwieweit kann eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums *durch die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden* zu Beginn des Praktikums vorhergesagt werden?

3.3 Forschungsfragen der dritten Studie

Während in der zweiten Studie für die Erfolgsattributionen signifikante Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitserwartung gefunden wurden, zeigten die Skalen der Misserfolgsattributionen so schlechte Werte, dass diese von den Analysen

ausgeschlossen werden mussten. In der *dritten Studie* wurde daher das Längsschnittdesign der zweiten Studie im Sommersemester 2017 wiederholt; allerdings wurde der Attributionsstil nicht weiter anhand fiktiver Erfolgs- und Misserfolgssituationen erhoben, sondern anhand tatsächlich erlebter, eigener Unterrichtserfolge und Misserfolge erfasst.

Dabei wurden konkret folgende Fragestellungen adressiert:

FF 9: Lassen sich die Ergebnisse der zweiten Studie bezüglich einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums replizieren?

FF 10: Inwieweit kann eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums *durch die Attribuierung eigener Unterrichtserfolge* vorhergesagt werden?

FF 11: Inwieweit kann eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums *durch die Attribuierung eigener Unterrichtsmisserfolge* vorhergesagt werden?

Aufgrund der signifikanten, jedoch teilweise erwartungskonträren, Forschungsergebnisse, wurde die Studie anschließend um leitfadengestützte Interviews erweitert und vertieft. Die durch die Interviews gewonnenen Daten konnten abschließend gewinnbringend für die Interpretation der quantitativen Ergebnisse genutzt werden.

Dabei standen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt des qualitativen Vertiefungsteils:

FF 12: Was verstehen die Lehramtsstudierenden unter den drei Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit? Zeigen sich Unterschiede zu der Theorie von Weiner (1985, 1986, 1994b)?

FF 13: Welche Attributionsstile *für Erfolgserlebnisse* werden von den Studierenden als besonders günstig für ihre Selbstwirksamkeitserwartung eingeschätzt?

FF 14: Welche Attributionsstile *für Misserfolgserlebnisse* werden von den Studierenden als besonders günstig für ihre Selbstwirksamkeitserwartung eingeschätzt?

In den folgenden drei Kapiteln werden die drei empirischen Studien zur Beantwortung dieser Fragen nacheinander vorgestellt. Zunächst werden dazu die entsprechenden Hypothesen der jeweiligen Forschungsfragen zusammengefasst, die bereits im Rahmen des zweiten Kapitels hergeleitet wurden. Anschließend werden die jeweiligen Methoden der drei Studien und ihre Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der drei Studien abschließend zusammengeführt und gemeinsam diskutiert.

4 Erste Studie: Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden⁶

*„Erinnere dich in jedem Augenblick an die Macht deiner Gedanken.
Was du beständig und beharrlich denkst, das wirst und verwirklichst du.“*

Henri David Thoreau

Von der Annahme ausgehend, dass die Selbstwirksamkeitserwartung hauptsächlich von anfänglichen Erfahrungen beeinflusst wird und sich mit der Zeit nur noch geringfügig verändert (Bandura, 2012; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), ist ihre Entwicklung während der Praxisphasen der Lehrkräftebildung, in denen die ersten Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, von besonderem Interesse. Ziel dieser ersten Studie war es daher, Informationen über die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums zu gewinnen, aus welchen längerfristig Möglichkeiten abgeleitet werden könnten, diese anfängliche Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Wie Fives (2003b) anmerkte, wurde der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit zahlreichen im Bildungskontext wünschenswerten Faktoren bereits in vielen Studien nachgewiesen, allerdings stellen Möglichkeiten einer frühzeitigen Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Lehramtsstudiums noch immer ein Forschungsdesiderat dar.

Hierzu wurde in der ersten Studie der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit den Attributionsstilen der Lehramtsstudierenden nach Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen im Rahmen ihres Semesterpraktikums untersucht. Die Ergebnisse bisheriger Studien (z. B. McAuley et al., 1989; Schunk, 1983; Tolli & Schmidt, 2008) lassen auf einen reziproken Zusammenhang dieser beiden Konstrukte schließen. Allerdings konnten noch keine Studien gefunden werden, welche diesen Zusammenhang im Kontext der Praxisphasen während des Lehramtsstudiums untersuchen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass weitere schulspezifische Faktoren ebenfalls bedeutsam für die

⁶ Diese Studie wurde bereits in einer leicht veränderten Version publiziert:

Ding, K., Rohlfs, C. & Spinath, B. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 57–68). Münster: Waxmann.

Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden sind. Deshalb wurde außerdem der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Betreuungsqualität an den Praktikumsschulen, dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler sowie dem Ort der Praktikumsschule untersucht.

4.1 Hypothesen

Aufgrund theoretischer Annahmen sowie bisheriger Forschungsergebnisse wurden für die Forschungsfragen (FF) der ersten Studie folgende Hypothesen angenommen:

FF1: In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und ihrer Erfolgsattribution wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Attribuierung von Erfolgen auf internale, stabile und kontrollierbare Ursachen angenommen (z. B. Hsieh, 2004; McAuley et al., 1989; Schunk & Gunn, 1986; Stiensmeier-Pelster, 1988; Weiner, 1985).

FF2: In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und ihrer Misserfolgsattribution wurde von einem negativen Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Attribuierung von Misserfolgen auf internale, stabile und unkontrollierbare Faktoren ausgegangen (z. B. Hsieh, 2004; Stiensmeier-Pelster, 1988; Wang et al., 2015; Weiner, 1985; Yeo & Tan, 2012).

FF3: In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und ihrer Betreuung während des Praktikums wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer höheren Betreuungsqualität an der Schule vermutet (z. B. Fives et al., 2007; Holzberger et al., 2014; Richter et al., 2013).

FF4: In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und dem Ort der Praktikumsschule wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der

Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und einem ländlichen Schulort vermutet (z. B. Knoblauch & Chase, 2015; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008).

FF5: In Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und einem höheren sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler vermutet (z. B. Tsouloupas et al., 2014).

4.2 Methode

4.2.1 Durchführung

Die Daten wurden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Form einer querschnittliche Paper-Pencil-Befragung gegen Ende des Sommersemester 2016 erhoben. Die Erhebung fand nach Absprache mit den entsprechenden Dozentinnen und Dozenten in den Seminarzeiten der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen des Semesterpraktikums statt. Die Teilnahme war freiwillig und beinhaltete keine Incentives.

4.2.2 Stichprobe

Es haben sich alle angesprochenen 119 Studierenden an der Befragung beteiligt, zwei Fragebögen mussten jedoch aufgrund unvollständiger Bearbeitung ausgeschlossen werden, sodass 117 Fragebögen ausgewertet werden konnten. Von diesen 117 Lehramtsstudierenden waren 75 weiblich und 33 männlich, über 9 Teilnehmerinnen oder Teilnehmer lagen keine Angaben zu persönlichen Daten vor. 21 Studierende hatten einen Migrationshintergrund. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zwischen 20 und 34 Jahre alt ($M = 23.28$, $SD = 2.44$) und studierten im 4. bis 9. Semester ($M = 5.65$, $SD = 0.88$). Ungefähr die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer studierte das Lehramt für die Primarstufe (48%), die andere Hälfte für die Sekundarstufe (Haupt-, Werkreal- und Realschule).

4.2.3 Instrumente

4.2.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit der aus zehn Items bestehenden Skala zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben. Die Items beschreiben die Erwartung, verschiedene Herausforderungen aus dem Schulalltag meistern zu können. Auf einer vierstufigen Antwortskala können entsprechende Aussagen abgelehnt (= 1) bzw. diesen zugestimmt (= 4) werden. Die Reliabilität der Skala wird mit Cronbachs α zwischen .76 und .82 angegeben.

Beispiel: „Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“

4.2.3.2 Attributionsstil

Der Attributionsstil der Lehramtsstudierenden wurde anhand des auf den schulischen Kontext übertragenen und modifizierten *Attributional Style Questionnaires* von Peterson et al. (1982) abgefragt (siehe Abbildung 5). Hierfür wurden sechs mögliche Situationen aus dem Schulalltag im Praktikum beschrieben, von denen drei einen Erfolg und drei einen Misserfolg induzieren. Für jede der Situationen sollte zunächst eine mögliche Hauptursache genannt werden und diese anschließend auf den Dimensionen der Lokation (external = 1 bis internal = 7), der zeitlichen Stabilität (variabel = 1 bis stabil = 7) und der Kontrollierbarkeit (nicht kontrollierbar = 1 bis kontrollierbar = 7) verortet werden. In der Originalskala von Peterson et al. (1982) wird statt nach der Kontrollierbarkeit nach der Globilität der Ursache gefragt. Für das Forschungsinteresse dieser Studie wurde die Kontrollierbarkeitsdimension jedoch als relevanter eingeschätzt (Bandura, 2012), womit auch den drei Dimensionen nach Weiner (1985, 2014) entsprochen wurde.

Beispiel: „Sie haben erfolgreich Ihre erste Unterrichtseinheit geplant und unterrichtet.“
bzw. „Sie können im Praktikum nicht all die Arbeit schaffen, die von Ihnen erwartet wird.“

Sie haben erfolgreich Ihre erste Unterrichtseinheit geplant und unterrichtet.

1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? (Bitte entscheiden Sie sich für **eine** Alternative.)

☐ Meine Begabung

☐ Meine gründliche Vorbereitung

☐ Eine gute Klasse

☐ Sonstiges und zwar _____

2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umständen?

An anderen Personen oder Umständen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 An mir

3. Wird die Ursache auch für Ihre zukünftigen Unterrichtseinheiten relevant sein?

Nein, nie wieder ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Ja, immer

4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

Nein, auf keinen Fall ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Ja, auf jeden Fall

Abbildung 5. Beispielitem zur Erfassung der Erfolgsattribution (verändert nach Peterson et al., 1982).

4.2.3.3 Schulspezifische Variablen

Hinsichtlich der Praktikumsschule wurde zum einen nach dem Ort der Schule (1 = Dorf, 2 = Stadt) sowie nach dem subjektiv wahrgenommenen sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (1 = eher hoch bis 3 = eher niedrig) gefragt.⁷ Außerdem wurde die subjektiv empfundene Betreuungsqualität erfasst, indem nach der sozialen und nach der fachlichen Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren gefragt wurde (jeweils 1 = gut bis 3 = schlecht). Darüber hinaus wurde in Anlehnung an die drei Grundbedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialem Eingebundensein (Deci & Ryan, 2000, 2008) gefragt, ob die Studierenden einen ausreichenden Handlungsspielraum für eigene

⁷ Aufgrund der Vermutung, dass in ländlichen Schulen kleinere Klassen vorherrschen könnten, wurde außerdem nach der Schüleranzahl in der Klasse gefragt. Allerdings erwies sich dieser Prädiktor sowie weitere demografische Variablen als nicht signifikant und wurde von den Analysen ausgeschlossen. Zum einen erlaubte die Stichprobengröße nur eine begrenzte Anzahl von Prädiktoren (Tabachnick & Fidell, 2007) und zum anderen sollte in der Veröffentlichung die Aufmerksamkeit auf das Hauptanliegen – die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attribution – fokussiert werden.

Ideen und Entscheidungen hatten und inwieweit sie sich insgesamt an der Schule sozial eingebunden fühlten (jeweils 1 = ja bis 3 = nein).

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die gemessenen Werte waren normalverteilt, mit einem recht hohen Mittelwert von $M = 3.24$ (siehe Tabelle 4). Da die Selbstwirksamkeitserwartung anhand einer fest etablierten Skala erhoben wurde, wurde für diese Skala keine weiteren Faktorenanalysen durchgeführt, sondern nur die Reliabilität überprüft, die mit $\alpha = .60$ unter dem von Schwarzer und Schmitt (1999) angegebenen Bereich lag und als gerade noch akzeptabel interpretiert werden kann.

Da die Studierenden auf sieben erziehungswissenschaftliche Seminargruppen aufgeteilt waren, die von unterschiedlichen Dozentinnen und Dozenten gehalten wurden, wurde anhand einer einfaktoriellen ANOVA überprüft, ob es zwischen den verschiedenen Seminargruppen Unterschiede in der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung gab. Da die Unterschiede nicht signifikant waren, $F(6, 110) = 1.87$, $p = .09$, konnte bei dem weiteren Vorgehen auf ein Mehrebenenmodell verzichtet werden.

4.3.2 Attributionsstil

Zunächst wurde mit IBM SPSS Amos (Version 23) eine konfirmatorische Faktorenanalyse vorgenommen, bei der zwei Modelle verglichen wurden: In dem ersten Modell wurden nur die beiden Faktoren *Erfolge* und *Misserfolge* unterschieden. In dem zweiten Modell (siehe Abbildung 6) wurden die beiden Faktoren weiter nach den drei Dimensionen *Lokation*, *Stabilität* und *Kontrollierbarkeit* differenziert, wodurch sich die Modellpassung verbesserte und die empfohlenen Cut-Off-Kriterien von Hu und Bentler (1999) für den *Comparative Fit Index (CFI)* mit $CFI > .95$ und den *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* mit $RMSEA < .08$ erreicht wurden (siehe Tabelle 3). Für die weiteren Analysen wurde daher das differenziertere Modell bestehend aus sechs Subskalen mit je drei Items verwendet, das auch einen niedrigeren *Akaike's Information Criterion*-Wert (*AIC*) zeigte.

Tabelle 3

Gütekriterien der beiden Modelle der konfirmatorischen Faktorenanalysen der Attributionsskala, differenziert nach Erfolgen und Misserfolgen (Modell 1) sowie zusätzlich differenziert nach den drei Dimensionen Lokaktion, Stabilität und Kontrollierbarkeit (Modell 2)

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA	AIC
Modell 1	167.854	116	.001	.927	.063	277.854
Modell 2	128.106	110	.114	.974	.039	250.106

Anmerkungen. CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, AIC = Akaike's Information Criterion.

Die Reliabilität wurde mit Cronbachs α berechnet und lag für die Erfolg induzierenden Skalen zwischen .62 und .84, bei den Misserfolgen aber nur zwischen .46 und .67 (für die genauen Werte siehe Tabelle 4), sodass letztere nur unter Vorbehalt eingesetzt werden sollten. Allerdings wurden auch mit der Originalskala keine besseren Werte erzielt (Peterson et al., 1982). Insgesamt waren die Mittelwerte recht hoch, insbesondere bei den Erfolgssituationen, bei denen zusätzlich geringe Standardabweichungen bzw. Varianzeinschränkungen vorlagen. Während die Werte der Lokation und Kontrollierbarkeit nach Misserfolgen normal verteilt waren, zeigten die anderen Subskalen eine negative Schiefe sowie die Stabilitätsdimension nach Erfolgen zusätzlich eine positive Kurtosis, weshalb für die folgenden Analysen Bootstrappings durchgeführt wurden.

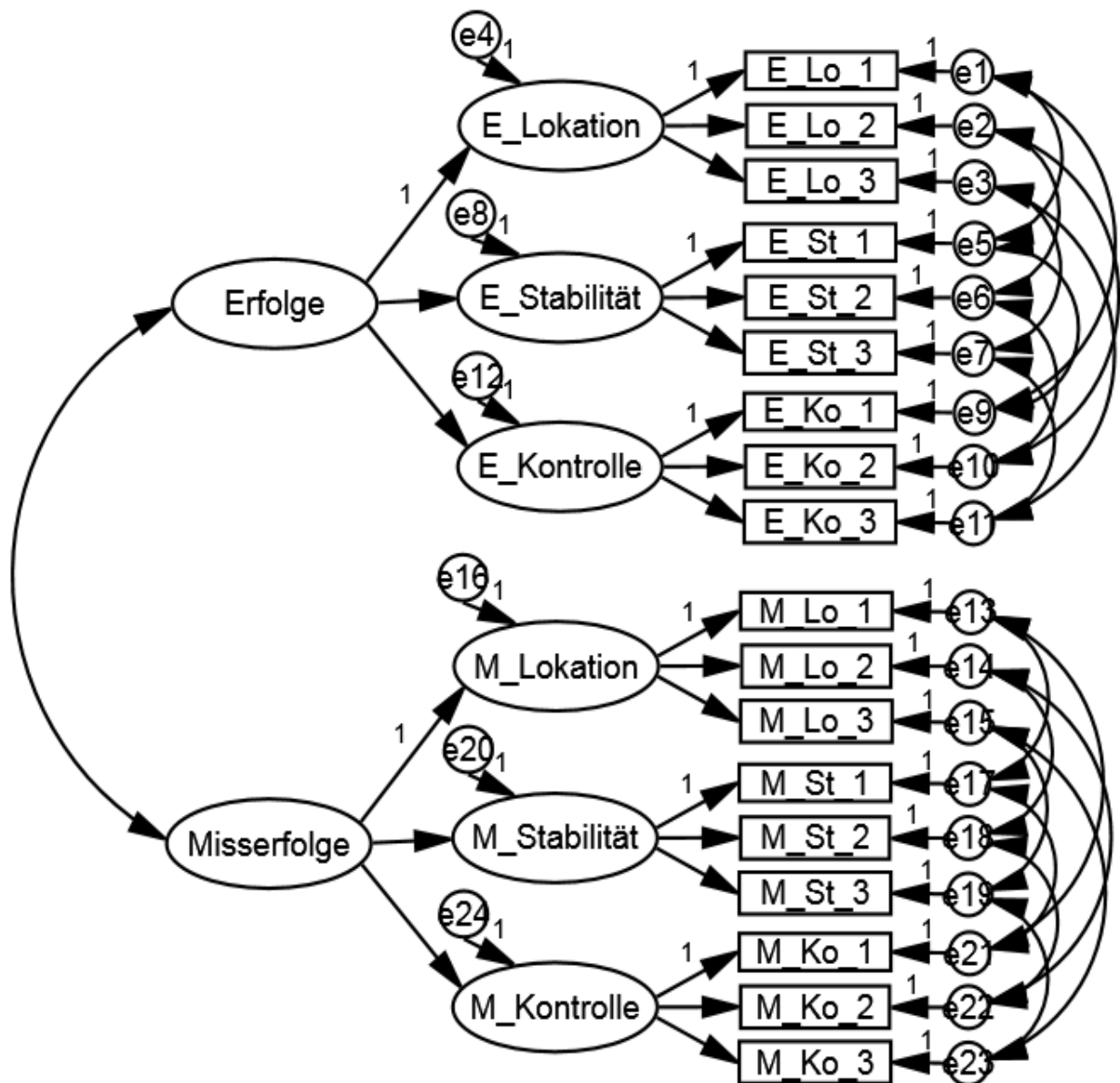


Abbildung 6. Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse zweiter Ordnung.

4.3.3 Betreuung

Aufgrund der selbst konzipierten Items zur Erhebung der Betreuungsqualität wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Dabei zeigte nur ein Faktor entsprechend dem Kaiser-Kriterium einen Eigenwert über 1; dieserklärte 37.95 % der Varianz auf. Die Ladungen der vier Items auf diesen Faktor lagen zwischen .46 und .84. Für die folgenden Analysen wurden die Items daher zu einer Skala *Betreuung* zusammengefasst, deren Reliabilität bei $\alpha = .68$ lag.

Tabelle 4

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), der drei Attributionsdimensionen Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll) für Erfolge (E) und Misserfolge (M), des Schulorts, des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (SÖS) und der Betreuung

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. SWE	3.24	0.28	.60									
2. E_internal	6.25	0.76	.353** [0.16;0.50]	.62								
3. E_stabil	6.14	0.76	.255** [0.08;0.42]	.652** [0.46;0.82]	.65							
4. E_kontroll	5.85	0.98	.236* [0.04;0.42]	.688** [0.57;0.80]	.630** [0.49;0.76]	.62						
5. M_internal	3.70	1.28	-.103 [-0.28;0.05]	-.149 [-0.34;0.03]	-.069 [-0.25;0.09]	-.031 [-0.23;0.15]	.46					
6. M_stabil	5.06	1.17	.038 [-0.11;0.18]	.110 [-0.05;0.29]	.281** [0.10;0.46]	.194* [0.01;0.38]	.296** [0.12;0.46]	.67				
7. M_kontroll	4.15	1.21	.052 [-0.12;0.24]	-.030 [-0.23;0.14]	-.028 [-0.20;0.13]	.142 [-0.06;0.32]	.662** [0.51;0.79]	.355** [0.17;0.52]	.56			
8. Schulort	1.63	0.49	-.201* [-0.35;-0.02]	.017 [-0.17;0.21]	-.062 [-0.26;0.13]	-.053 [-0.25;0.16]	-.128 [-0.30;0.07]	.167 [-0.04;0.35]	-.064 [-0.25;0.13]	-		
9. SÖS	2.12	0.69	-.034 [-0.20;0.14]	.035 [-0.13;0.20]	-.013 [-0.18;0.16]	.080 [-0.13;0.28]	-.197* [-0.36;-0.03]	-.009 [-0.19;0.17]	-.026 [-0.20;0.15]	-.190* [-0.35;-0.02]	-	
10. Betreuung	2.63	0.44	.212* [0.01;0.40]	-.043 [-0.20;0.16]	.046 [-0.14;0.25]	.116 [-0.08;0.30]	.170 [-0.01;0.35]	.034 [-0.15;0.20]	.154 [-0.01;0.33]	-.168 [-0.32;0.01]	.119 [-0.09;0.33]	.68

Anmerkungen. $N = 117$. Zu einem leichteren Verständnis wurden die Werte zum Teil umcodiert, sodass höhere Werte für eine internalere, stabilere und kontrollierbarere Attribution sowie für einen städtischeren Schuort, einen höheren SÖS und eine höhere Betreuungsqualität stehen; die Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa Bootstrap-Stichproben, 95% Konfidenzintervalle in Klammern; Cronbachs α in der Diagonale. * $p < .05$, ** $p < .01$.

4.3.4 Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung mit Attributionsstilen und schulspezifischen Faktoren

Die Selbstwirksamkeitserwartung korrelierte signifikant mit mittelstarken Effekten von $r = .236$ bis $.353$ mit einer internalen, stabilen und kontrollierbaren Attribuierung von Erfolgen. Für die Attribuierung von Misserfolgen zeigte sich dagegen kein signifikanter Zusammenhang. Hinsichtlich der schulspezifischen Variablen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit einem ländlicheren Schulort und einer höheren Betreuungsqualität.

In einer linearen, hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung wurden im ersten Schritt die Attributionsdimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit nach Erfolgen und Misserfolgen aufgenommen. Das Modell war signifikant und konnte 15% der Varianz der Selbstwirksamkeitserwartung aufklären. Von den Prädiktoren erwies sich nur die Internalität der Erfolgsattribution als signifikant. Im zweiten Schritt wurden als weitere Prädiktoren der Schulort, der subjektiv wahrgenommene sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler sowie die Betreuung an der Praktikumsschule in das Modell integriert. Auch dieses Modell war signifikant und konnte zusätzliche 12% der Varianz der Selbstwirksamkeitserwartung aufklären. Die Internalität der Erfolgsattribution blieb weiterhin signifikant. Darüber hinaus wurde in diesem Modell auch die Externalität der Misserfolgsattribution signifikant. Weitere signifikante Prädiktoren waren ein ländlicher Schulort sowie die Betreuungsqualität (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch die drei Dimensionen Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll) von Erfolgs- (E) und Misserfolgsattributionen (M), den Schulort, den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (SÖS) sowie die Betreuung an der Schule

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>	<i>R</i> ²
<i>Modell 1</i>				.009	.15
Konstante	2.40 [1.78; 2.98]	0.25		.001	
E_internal	0.12 [0.01; 0.21]	0.05	.33	.018	
E_stabil	0.03 [-0.08; 0.17]	0.05	.09	.504	
E_kontroll	-0.02 [-0.11; 0.07]	0.04	-.08	.582	
M_internal	-0.04 [-0.09; 0.01]	0.03	-.17	.161	
M_stabil	-0.01 [-0.05; 0.04]	0.02	-.03	.781	
M_kontroll	0.05 [-0.01; 0.09]	0.03	.20	.119	
<i>Modell 2</i>				.001	.27
Konstante	2.44 [1.81; 3.10]	0.27		.001	
E_internal	0.15 [0.03; 0.24]	0.05	.41	.002	
E_stabil	0.01 [-0.09; 0.13]	0.05	.01	.958	
E_kontroll	-0.04 [-0.12; 0.05]	0.04	-.13	.319	
M_internal	-0.07 [-0.12; -0.01]	0.03	-.30	.015	
M_stabil	0.02 [-0.03; 0.06]	0.02	.06	.526	
M_kontroll	0.05 [-0.01; 0.09]	0.03	.21	.093	
Schulort	-0.14 [-0.26; -0.02]	0.05	-.24	.010	
SÖS	-0.07 [-0.15; 0.01]	0.04	-.17	.069	
Betreuung	0.15 [0.02; 0.29]	0.06	.24	.008	

Anmerkungen. *N* = 117. Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa Bootstrap-Stichproben, 95% Konfidenzintervalle in Klammern.

4.4 Diskussion

4.4.1 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt stehen die korrelativen Ergebnisse in Einklang mit der ersten Hypothese über einen positiven Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden mit der Attribuierung von Erfolgen auf internale, stabile und kontrollierbare Ursachen. In der Regressionsanalyse erwies sich jedoch nur die Lokationsdimension als signifikanter Prädiktor, was allerdings theoriekonform zu der Annahme Weiners (1986) ist, dass bei der Erfolgsattribution vor allem die Internalität für das Stolz erleben von Bedeutung sei. Es kann davon ausgegangen werden, dass vor allem durch internale Ursachen erklärte Erfolgserlebnisse positive Rückschlüsse auf die eigenen Kompetenzen ermöglichen und damit in einer positiven Beziehung zu der Selbstwirksamkeitserwartung stehen. Entsprechend zeigte sich auch empirisch in der Studie von Tolli und Schmidt (2008) ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung nach einer internalen Erfolgsattribution. Auch bei Schunk (1983) wirkten sich vor allem Fähigkeits-, aber auch Anstrengungsattributionen positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung aus, sodass vorrangig die Internalität von Erfolgsursachen für die Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam zu sein scheint. Da Fähigkeit meist als *stabil*, aber *unkontrollierbar*, Anstrengung wiederum zwar als *variabel*, aber dafür als leichter *kontrollierbar*, angesehen wird, scheint eine Erfolgsursache, die entweder *internal und stabil* oder *internal und kontrollierbar* ist, günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung zu sein. Derartige Ursachen sollten das Stolz erleben maximieren und optimistische Zukunftserwartungen ermöglichen, welche entweder direkt in der Stabilität der Ursache begründet sind oder durch die Kontrollierbarkeit willentlich herbeigeführt werden können.

Hinsichtlich der Misserfolgsattribution wurde ein negativer Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer Attribution auf internale, stabile und unkontrollierbare Ursachen erwartet. Entgegen dieser Ausgangshypothese zeigten sich jedoch keine signifikanten Korrelationen. Auch in der Regressionsanalyse zeigte sich zunächst kein Zusammenhang; erst als der Schulort als zusätzlicher Prädiktor in das Modell aufgenommen wurde, ergab sich ein signifikanter negativer Zusammenhang mit einer internalen Misserfolgsattribution. Dieser kann durch eine schwache und nicht signifikante Interaktion erklärt werden, bei der vor allem in städtischen Schulen eine internale Misserfolgsattribution zusammen mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung

auftrat. Da die Reliabilitäten der drei Subskalen der Missererfolgsattribution sehr niedrig waren, können diese Ergebnisse allerdings nur unter Vorbehalt interpretiert werden. Dennoch deutete sich der erwartete Zusammenhang mit einer externalen Misserfolgsattribution an, dem nach Weiner (1985, 1986) und Bandura (2012) eine selbstwert- bzw. selbstwirksamkeitserwartungsschützende Funktion zukommt. Allerdings zeigte sich entgegen den Erwartungen kein signifikanter negativer Zusammenhang mit einer stabilen oder unkontrollierbaren Misserfolgsattribution.

Mit Blick auf zusätzliche schulbezogene Faktoren wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Betreuung, einem ländlichen Schulort sowie dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler vermutet, der sich für die ersten beiden Variablen erwartungsgemäß bestätigte. Für den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler zeigte sich keine Verbindung mit der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden. Dies könnte zum einen daran liegen, dass in der Grundschule keine freie Schulwahl besteht, sondern die Schule entsprechend festgelegter wohnortsabhängiger Einzugsgebiete zugewiesen wird. Der sozioökonomische Status könnte dadurch möglicherweise bereits teilweise implizit mit dem Schulort erfasst worden sein. Da die Ergebnisse auch in anderen Studien inkonsistent waren (z. B. Klassen & Durksen, 2014; Tsouloupas et al., 2014), könnten an dieser Stelle ggf. qualitative Methoden tiefere Einblicke in die offenbar komplexen Zusammenhänge liefern.

4.4.2 Limitationen und Ausblick

Hinsichtlich der Limitationen ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Fragebogenerhebung um Selbstauskünfte der Studierenden handelt. Dies kann die Antworten zur Selbstwirksamkeitserwartung, der Attribution und der Betreuung verzerren; auch die Aussagen hinsichtlich des Schulorts und des sozioökonomischen Status stellen keine objektiven Werte dar, sondern beruhen auf den Einschätzungen der Studierenden.

Eine Stärke dieser Studie ist dagegen die Erhebung der einzelnen Attributionsdimensionen statt alleiniger Ursachen, wodurch die individuellen Interpretationen der Ursachen berücksichtigt werden konnten. Beispielweise wird die Ursache *Fähigkeit* zwar in der Literatur (Weiner, 1994b) meist als stabil und unkontrollierbar angesehen, könnte aber subjektiv auch als veränderbar wahrgenommen werden (z. B. Bandura, 2012; Dweck et al., 1995; Pintrich & Schunk, 1996), wodurch andere

Zukunftserwartungen entstünden. Allerdings wurden keine tatsächlichen Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse beforscht, sondern der Attributionsstil anhand fiktiver Beispielsituationen erfasst. Die fiktiven Situationen könnten dazu führen, dass die für die Attribuierung relevanten Emotionen weniger nachempfunden wurden bzw. fehlten. Vor allem die mit Misserfolgen verbundenen Emotionen dürften unangenehmer und komplexer als die Erfolgseemotionen sein, was die schlechten Reliabilitätswerte der Misserfolgssituationen erklären könnte. In weiteren Studien wäre deshalb der Bezug auf reale Unterrichtserfolge bzw. -misserfolge wünschenswert – was in der dritten Studie dieser Arbeit aufgegriffen wurde.

Als weitere Limitation ist zu beachten, dass die Stichprobe auf eine Hochschule und zwei Schulformen (Grundschule und Sekundarstufe I) begrenzt war, sodass die Ergebnisse nur vorsichtig verallgemeinert werden können. Motivational bedingte Verzerrungen der Stichprobe können allerdings durch die Erhebung in den Seminaren und die freiwillige Teilnahme aller anwesenden Studierenden weitgehend ausgeschlossen werden. Abschließend ist das Querschnittsdesign der Studie zu erwähnen, durch das keine weiteren Informationen über mögliche Veränderungen während des Praktikums vorliegen. In den beiden folgenden Studien wurden daher Prä-Post-Befragungen durchgeführt, um untersuchen zu können, inwieweit sich ein Zusammenhang zwischen dem Attributionsstil und einem Anstieg oder Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung finden lässt.

5 Zweite Studie: Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Vorhersage von Veränderungen während des Semesterpraktikums durch Attributionstile und implizite Intelligenztheorien⁸

*„Wir sind, was wir denken.
Alles, was wir sind, entsteht aus unseren Gedanken.
Mit unseren Gedanken formen wir die Welt.“*

Buddha

In der zweiten Studie wurde untersucht, ob und gegebenenfalls wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums verändert und inwieweit sich diese Veränderung durch die Attributionstile und die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden vorhersagen lässt.

Damit baut diese Studie auf den Ergebnissen der ersten Studie auf, in der sich bereits ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden und einer internalen Erfolgsattribution gezeigt hatte. Diesmal stand jedoch der Zusammenhang zwischen den Attributionsstilen und einer möglichen *Veränderung* der Selbstwirksamkeitserwartung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Aufgrund der Annahme, dass die Selbstwirksamkeitserwartung sich mit zunehmender Erfahrungsfülle verfestigt (Bandura, 2012), sind Informationen über ihre anfängliche Entwicklung im Rahmen des Praxissemesters von besonderem Interesse. Für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung sollten nach Bandura (1977a) vor allem die eigenen, kognitiv verarbeiteten Erfahrungen entscheidend sein. Es wurde daher

⁸ Diese Studie ist in einer leicht veränderten Form und englischer Sprache in der Zeitschrift für Bildungsforschung publiziert:

Ding, K., Rohlf, C. & Spinath, B. (2019). Preservice teachers' self-efficacy: Predicting changes over the internship period through attributional styles and implicit theories of intelligence. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 329-344.

angenommen, dass günstige Attributionsstile (z. B. Abramson et al., 1978; Peterson et al., 1982; Peterson & Stunkard, 1992; Peterson, Colvin & Lin, 1992; Weiner, 1994b) für die Erklärung von Unterrichtserfolgen sowie der Glaube an eine veränderbare Intelligenz (z. B. Dweck et al., 1995) zu Beginn des Semesterpraktikums eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende vorhersagen sollten. Zu diesem Zweck wurden die Studierenden zweimal – zu Beginn und am Ende – ihres 17-wöchigen Semesterpraktikums im Rahmen ihrer Begleitseminare an der Hochschule befragt.

Damit leistet diese Studie einen Beitrag zu der immer noch aktuellen Forderung von Hirschy und Morris (2002) nach Längsschnittstudien, welche die Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionstilen untersuchen. Insbesondere in Bezug auf Lehramtsstudierende gibt es immer noch einen großen Bedarf an Studien, die untersuchen, wie die Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung mit ihren persönlichen Überzeugungen und Wahrnehmungen zusammenhängt.

5.1 Hypothesen

Aufgrund theoretischer Annahmen sowie bisherigen Forschungsergebnissen wurden für die Forschungsfragen (FF) der zweiten Studie folgende Hypothesen angenommen:

FF 6: In Bezug auf die Frage nach einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums wurde entsprechend der Mehrheit bisheriger Forschungsergebnisse (z. B. Klassen & Tze, 2014; Küsting et al., 2016; Wang et al., 2015; Zee & Koomen, 2016) ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung über den Praktikumszeitraum vermutet. Es wurde erwartet, dass die Lehramtsstudierenden ausreichend Erfolgserfahrungen während ihres Praktikums erleben würden, da sie u. a. durch Mentorinnen und Mentoren an den Schulen und im Rahmen von drei begleitenden Seminaren seitens der Hochschule unterstützt und angeleitet wurden. Darüber hinaus hatten die Studierenden bereits ein zweiwöchiges Einführungspraktikum abgeschlossen, in welchem sie mindestens eine Unterrichtsstunde selbstständig vorbereitet und durchgeführt hatten. Dies sollte ihnen bei der für die

Selbstwirksamkeitserwartung notwendigen Einschätzung der vor ihnen liegenden Herausforderungen helfen.

- FF 7: Bezüglich der Forschungsfrage, inwieweit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Semesterpraktikums durch die Attributionsstile der Studierenden zu Beginn des Praktikums vorhergesagt werden könne, wurde basierend auf bisherigen Forschungsergebnissen (z. B. Finburg, 2010; McAuley et al., 1989; Schunk, 1983) erwartet, dass eine internale, stabile und kontrollierbare Erfolgsattribution zu Beginn des Semesterpraktikums eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Praktikums vorhersagen würde. Es wurde angenommen, dass dieser Attributionsstil das Stolz erleben, eine optimistische Zukunftserwartung sowie das Gefühl von Kontrolle und Kompetenz maximieren würde (Bandura, 2012; Weiner, 1985), was günstig für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung sein sollte.
- FF 8: Bezüglich der Forschungsfrage, inwieweit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Semesterpraktikums durch die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden zu Beginn des Praktikums vorhergesagt werden könne, wurde von den Forschungsergebnissen von Diseth et al. (2014) sowie Leroy et al. (2007) ausgehend erwartet, dass der Glaube an die Veränderbarkeit der eigenen Intelligenz zu Beginn des Praktikums eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung – d. h. einen stärkeren Glauben daran, durch die eigenen Fähigkeiten berufliche Herausforderungen meistern zu können – am Ende des Praktikums vorhersagen würde. Der Glaube an eine veränderbare Intelligenztheorie zeigte Zusammenhänge mit einem erhöhten Interesse an Lerngelegenheiten (z. B. Burnette et al., 2013; Dinger & Dickhäuser, 2013), mit einer größeren Wertschätzung von Anstrengung (z. B. Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999) sowie vermutlich mit einer verringerten Bedrohlichkeit möglicher Misserfolge (Dweck et al., 1995), was günstig mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung assoziiert sein sollte.

5.2 Methode

5.2.1 Durchführung

Die Daten wurden, wie auch bereits in der ersten Studie, an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare erhoben. Die Befragung wurde im Wintersemester 2016/17 in Form von zwei Paper-Pencil-Erhebungen durchgeführt, die erste Erhebung fand zu Beginn des Praktikums statt, die zweite Erhebung gegen Ende des Praktikums.

5.2.2 Stichprobe

Die Teilnahme war freiwillig und beinhaltete keine Incentivs. Insgesamt wurden $N = 191$ Lehramtsstudierende gefragt, ob sie während ihrer Seminarzeit an der Studie teilnehmen würden. Es nahmen alle angefragten Studierenden an der Studie teil, aber 29 Studierende fehlten zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung, weshalb ihre Daten ausgeschlossen werden mussten. Am Ende konnten die Datensätze von $N = 162$ Lehramtsstudierenden in die Analysen einbezogen werden, wobei die Prä- und Postdaten einander über Codes zugeordnet wurden. Die Stichprobe bestand aus 120 Frauen und 42 Männern, die zwischen 21 und 31 Jahren alt waren ($M = 22.86$, $SD = 1.94$) und in ihrem 4. bis 9. Semester studierten ($M = 5.38$, $SD = 0.81$).

5.2.3 Instrumente

5.2.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde wie bereits in der ersten Studie anhand der Skala Schwarzer und Schmitz (1999) erfasst. Schwarzer und Schmitz (1999) berichten Reliabilitäten zwischen $\alpha = .76$ und $.82$, während in dieser Studie $\alpha_{\text{prä}} = .62$ und $\alpha_{\text{post}} = .66$ erreicht wurde, was als noch akzeptabel betrachtet werden kann. Die Retest-Reliabilität mit einem Intervall von 17 Woche lag bei $r = .52$.

5.2.3.2 *Attributionsstile*

Der Attributionsstil wurde mit Hilfe der modifizierten und auf den schulischen Kontext übertragenen Version des *Attributional Style Questionnaires* von Peterson et al. (1982) erfasst, die bereits in der ersten Studie verwendet wurde. Es wurden drei Erfolgssituationen⁹ vorgestellt, für die zunächst eine Hauptursache genannt werden sollte, die anschließend auf den drei Dimensionen *external vs. internal*, *variabel vs. stabil* sowie *nicht beeinflussbar vs. beeinflussbar* verortet werden sollte.

Mit IBM SPSS Statistics (Version 23), wurde eine explorative Hauptachsen-Faktorenanalyse mit obliquen Rotation durchgeführt, bei der zwei Faktoren einen Eigenwert über 1 nach dem Kaiser-Kriterium aufwiesen. Allerdings zeigte sich, dass diese beiden Faktoren inhaltlich nicht den unterschiedlichen Attributionsdimensionen, sondern den verschiedenen Erfolgssituationen entsprachen. Daher wurden die Werte für die Extraktion eines einzelnen Faktors getestet; dieser Faktor erklärte 43.48 % der Varianz, die Ladungen der Items lagen zwischen .49 bis .72 und die Reliabilität dieser eindimensionalen Skala lag bei $\alpha = .81$. Für die weiteren Analysen wurden die Attributionsdimensionen daher zu einer Skala zusammengefasst, wie auch bei Peterson et al. (1982) unter der Bezeichnung *composite attributional style score for good events*.

5.2.3.3 *Implizite Intelligenztheorien*

Die impliziten Intelligenztheorien wurden anhand der Skala von Dweck et al. (1995) in der deutschen Übersetzung von Spinath (2001) erfasst. Die Skala besteht aus drei Items, denen auf einer vierstufigen Likertskala von 1 (= stimmt nicht) bis 4 (= stimmt genau) zugestimmt bzw. widersprochen werden kann. Die sechsstufige Likertskala der Originalversion wurde dabei aus Kohärenzgründen der Selbstwirksamkeitskala angepasst. Bei dieser Skala wird davon ausgegangen, dass eine veränderbare und eine unveränderbare Intelligenztheorie die beiden gegensätzlichen Pole eines bipolaren Konstrukts darstellen, sodass hohe Werte einer unveränderbaren Theorie entsprechen und

⁹ Es wurden auch wie bereits in der ersten Studie Misserfolgsattributionen erhoben. Diese zeigten jedoch so schlechte Reliabilitätswerte, dass sie bei den weiteren Analysen nicht berücksichtigt werden konnten. Dieses Problem wird im Rahmen der dritten Studie aufgegriffen und diskutiert. Um mehr Aufschluss über die Datenstruktur der verbliebenen Erfolgsattributionen zu erhalten, wurde statt einer konfirmatorischen Faktorenanalyse eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt.

niedrige Werte einer veränderbaren Theorie. Die Reliabilität wird mit $\alpha = .94$ bis $.98$ angegeben, in dieser Studie wurde $\alpha = .81$ erreicht.

Beispiel: „Jeder besitzt ein bestimmtes Ausmaß an Intelligenz, das nicht verändert werden kann.“

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 6 dargestellt. Die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitserwartung, insbesondere der Post-Selbstwirksamkeitserwartung, und der Attribution waren relativ hoch, während die Standardabweichung eher gering ausfiel. Insgesamt zeigten die Werte aller vier Variablen jedoch keine signifikanten Abweichungen von einer Normalverteilung, auch wenn die Schiefe der Attributionswerte leicht negativ und die Kurtosis der Post-Selbstwirksamkeitserwartung, der Attribution und der Intelligenztheorien leicht flach war.

Es zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen einer stärker internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattribution zu Beginn des Praktikums und einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums (siehe Tabelle 6). Darüber hinaus zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen einer stärker inkrementellen Intelligenztheorie zu Beginn des Praktikums und der Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten. Zwischen der Attribution und den Intelligenztheorien zeigten sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 6

Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten und Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartung, Attribution und Intelligenztheorie

Skala	Itemanzahl	M	(SD)	α	1	2	3
1 Prä-Selbstwirksamkeitserwartung	10	2.97	(0.29)	.62			
2 Post-Selbstwirksamkeitserwartung	10	3.21	(0.29)	.66	.52***		
3 Prä-Attribution	9	5.88	(0.67)	.83	.28***	.37***	
4 Prä-Intelligenztheorie	3	2.74	(0.67)	.81	.17*	.19*	.08

Anmerkung. $N = 162$. Zu einem leichteren Verständnis wurden die Werte zum Teil umcodiert, sodass höhere Werte einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung, einer stärker internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattribution sowie einer stärker veränderbaren Intelligenztheorie entsprechen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

5.3.2 Vorbereitende Analysen

Als Voraussetzung für einen Mittelwertvergleich zur Analyse einer möglichen Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde zunächst die Messinvarianz über die Zeit überprüft. Dazu wurde eine Mehrgruppen-Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Schätzer mit AMOS von IBM SPSS durchgeführt (siehe Tabelle 7). Als erster Schritt wurde die konfigurale Messinvarianz getestet, um die Passung der Faktorstruktur mit den Daten zu beiden Messzeitpunkten sicherzustellen. Den von Hu und Bentler (1999) empfohlenen Schwellenwerten von .95 für den Comparative Fit Index (CFI) und .08 für den Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) entsprechend, wurde eine gute Passung erreicht nachdem inhaltlich begründbare Residualkorrelationen zugelassen wurden (Byrne, Shavelson & Muthén, 1989). Im zweiten Schritt wurde die metrische Invarianz überprüft, die darüber hinaus invariante Faktorladungen beinhaltet. Entscheidend hierfür ist die Veränderung des CFI und des RMSEA: Je nach Autor werden hierbei Schwellenwerte zwischen .01 und .02 für den CFI sowie zwischen .01 und .015 für den RMSEA empfohlen (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002; Schwab & Helm, 2015). Diesen Empfehlungen entsprechend wurde metrische Invarianz erreicht. Im dritten Schritt wurde die skalare

Invarianz überprüft, die darüber hinaus invariante Intercepts beinhaltet. Da sowohl der CFI als auch der RMSEA die Schwellenwerte weit überschritten, wurde schrittweise eine freie Schätzung der Intercepts zugelassen, um eine partielle skalare Messinvarianz zu erreichen. Diese weniger restriktive Form der Messinvarianz gilt als erreicht, wenn mindestens zwei Intercepts über beide Messzeitpunkte hinweg gleichgesetzt sind (Byrne et al., 1989; Steenkamp & Baumgartner, 1998). Mit drei gleichgesetzten Intercepts konnten ausreichend zufriedenstellende Werte für eine partielle skalare Invarianz erreicht werden.

Tabelle 7

Gütekriterien der Messinvarianztestung der Selbstwirksamkeitserwartung über die beiden Messzeitpunkte zu Beginn und am Ende des Semesterpraktikums

Model	χ^2	df	p	CFI	Δ CFI	RMSEA [90% CI]	Δ RMSEA
Konfigurale Invarianz	67.175	58	.192	.969		.022 [.000, .043]	
Metrische Invarianz	76.534	67	.199	.968	.001	.021 [.000, .041]	.001
Skalare Invarianz	168.698	77	.001	.695	.273	.062 [.049, .074]	.041
Partielle skalare Invarianz	83.099	70	.136	.956	.012	.024 [.000, .043]	.003

Anmerkung. $N = 158$.

5.3.3 Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch Attributionsstile und implizite Intelligenztheorien

Zunächst wurde die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung mit Hilfe eines abhängigen t -Tests berechnet. Es zeigte sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung im Durchschnitt von Beginn des Semesterpraktikums, $M = 2.97$, $SD = 0.29$, zum Ende des Praktikums, $M = 3.21$, $SD = 0.29$, anstieg. Diese Differenz, $M = -0.24$, BCa 95% CI [-0.27, -0.19], war signifikant, $t(161) = -10.42$, $p < .001$ und stellte mit $d = 0.81$ eine große Effektstärke dar.

Zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung durch die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung, die Prä-Intelligenztheorie und den Prä-Attributionsstil wurde anschließend ein Strukturgleichungsmodell mit AMOS von IBM SPSS berechnet. Die Items der Skalen der Selbstwirksamkeitserwartung und des Attributionsstils wurden hierbei geparcelt, um die Anzahl der geschätzten Parameter zu reduzieren und der Stichprobengröße anzupassen (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002). Wie Little et al. (2002) vorschlagen, wurden dazu jeweils Parcel mit drei bzw. einmal mit vier Items gebildet. Um eine möglichst ausgewogene Balance zwischen den einzelnen Parcel zu erreichen, wurden die Items entsprechend ihrer Faktorladungen geordnet und im Zickzack auf die Parcel verteilt.

Das Modell wurde anschließend nach dem Maximum Likelihood-Verfahren geschätzt und erzielte entsprechend der Empfehlungen von Hu und Bentler (1999) eine gute Passung mit den Daten, $\chi^2 (48, N = 162) = 75.05$, $p = .008$, SRMR = .047, CFI = .96, RMSEA = .059, 90% CI [.031, .084], (siehe Abbildung 7).

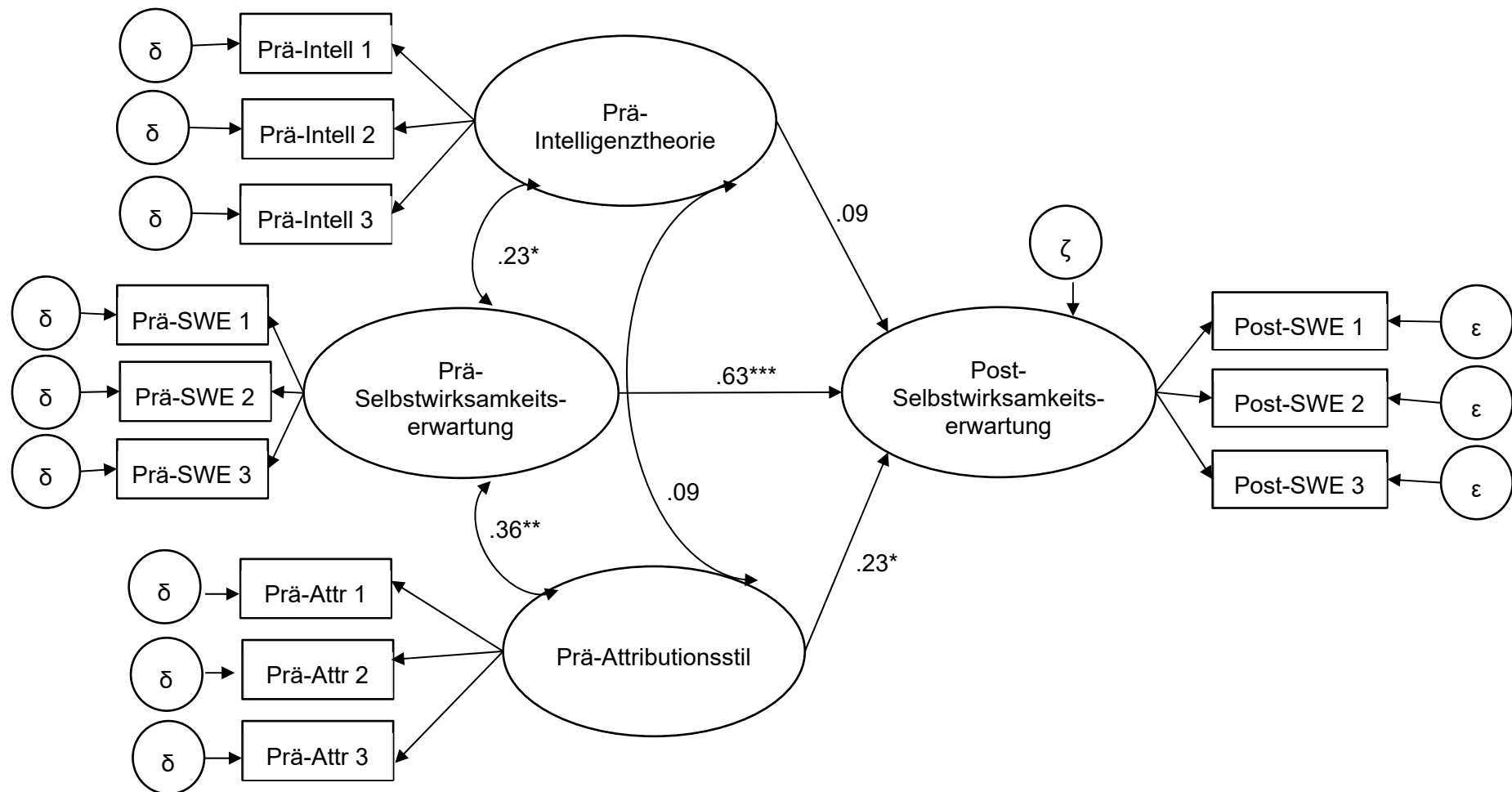


Abbildung 7. $N = 162$. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) durch die Prä-Intelligenztheorie (Intell), die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und den Prä-Attributionsstil (Attr). $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$.

Die Post-Selbstwirksamkeitserwartung wurde signifikant durch die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .63$) sowie durch die Attribution ($\beta = .23$) vorhergesagt, nicht aber durch die impliziten Intelligenztheorie (siehe Tabelle 8). Dabei zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen der Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und der Attribution sowie zwischen der Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und der Intelligenztheorie, nicht aber zwischen den Attributionen und der Intelligenztheorie.

Tabelle 8

Standardisierte Regressionsgewichte des Strukturgleichungsmodells zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung durch die Prä-Intelligenztheorie, die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und den Prä-Attributionsstil

	β	SE	p
Prä-Intelligenztheorie	.09	.03	.322
Prä-Selbstwirksamkeitserwartung	.63	.22	.001
Prä-Attributionsstil	.23	.03	.023

Anmerkung. N = 162.

5.4 Diskussion

5.4.1 Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung

Entsprechend des theoretischen Modells von Baumert und Kunter (2013) sowie auch zahlreichen empirischen Befunden (z. B. Klassen & Tze, 2014; Künsting et al., 2016; Wang et al., 2015; Zee & Koomen, 2016), spielt die Selbstwirksamkeitserwartung eine bedeutende Rolle für die Professionalität von Lehrkräften und sollte dementsprechend bereits während ihrer anfänglichen Entwicklung während des Studiums unterstützt werden.

Das erste Anliegen dieser Studie war es daher zu untersuchen, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums in der Schule entwickelt. Als Voraussetzung für einen entsprechenden Vergleich der Prä- und Post-Selbstwirksamkeitserwartung wurde zunächst die

Messinvarianz über die Zeit überprüft. Obwohl in dieser Studie eine fest etablierte Skala eingesetzt wurde (Schwarzer & Schmitz, 1999), konnte nur eine partielle skalare Invarianz nachgewiesen werden, die zwar als ausreichend für Mittelwertvergleiche betrachtet wird (Byrne et al., 1989; Steenkamp & Baumgartner, 1998; Weiber & Mülhau, 2014), aber dennoch die Frage nach der Messinvarianz in vergleichbaren Studien aufwirft. Dabei ist auffallend, dass in der überwiegenden Mehrheit entsprechender Studien keine Überprüfung der Messinvarianz berichtet wurde (z. B. Fives et al., 2007; Flores, 2015; Knoblauch & Chase, 2015; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schulte, 2008; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass gefundene Unterschiede der Prä-Post-Werte der Selbstwirksamkeitserwartung zum Teil durch unterschiedliche Auffassungen der Items zu den verschiedenen Messzeitpunkten verursacht waren. Dennoch zeigten sich zusammenfassend sowohl in der Mehrheit bisheriger Studien (z. B. Flores, 2015; Knoblauch & Chase, 2015; Schulte, 2008; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), als auch in dieser Studie ein signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Praktikums.

Von Banduras (1977a) Annahme ausgehend, dass eigene Erfolgserfahrungen die wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung darstellen, schienen die Studierenden während des Semesterpraktikums ausreichend Erfolge erlebt zu haben, sodass es mehrheitlich zu einem Anstieg ihrer Selbstwirksamkeitserwartung kam. Allerdings wurde angenommen, dass nicht nur Erfolgserlebnisse, sondern auch deren Erklärung entscheidend für die Selbstwirksamkeitserwartung wären. Die weiteren Forschungsfragen bezogen sich deshalb auf die Vorhersage der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Attributionsstile und die impliziten Intelligenztheorien zum Praktikumsbeginn.

5.4.2 Vorhersage des Anstiegs der Selbstwirksamkeitserwartung durch günstige Attributionsstile

Die weiteren Forschungsfragen dieser Studie adressierten den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden, ihren Attributionsstilen und ihren impliziten Intelligenztheorien. In Übereinstimmung mit den Hypothesen und den bisherigen Forschungsergebnissen vergleichbarer Studien (z. B. Diseth et al., 2014; Fineburg, 2010; Yeo & Tan, 2012) wurden signifikante Korrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung zu

beiden Messzeitpunkten mit Attributionen auf internale, stabile und kontrollierbare Ursachen sowie mit einer stärker inkrementellen Intelligenztheorie gefunden; wobei die Korrelationen mit der Post-Selbstwirksamkeitserwartung geringfügig höher waren als mit der Prä-Selbstwirksamkeitserwartung. Signifikante Korrelation zwischen Attributionen und Intelligenztheorie konnten nicht gefunden werden. Dies könnte durch den Fokus auf Erfolgserfahrungen statt Misserfolgserfahrungen bedingt sein, da implizite Intelligenztheorien insbesondere in Misserfolgssituationen relevant sein sollten (Dweck et al., 1995).

Anhand eines Strukturgleichungsmodells wurde anschließend die Post-Selbstwirksamkeitserwartung durch die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung, den Prä-Attributionsstil und die Prä-Intelligenztheorie vorhergesagt, womit insgesamt 60% der Varianz der Post-Selbstwirksamkeitserwartung erklärt werden konnte. Obwohl eine stärker inkrementelle Intelligenztheorie signifikant mit der Post-Selbstwirksamkeitserwartung korrelierte, leistete sie in dem Strukturgleichungsmodell keinen signifikanten Beitrag. Die beiden anderen Prädiktoren, eine höhere Prä-Selbstwirksamkeitserwartung sowie internale, stabile und kontrollierbare Erfolgsattributionen sagten jedoch erwartungskonform eine höhere Post-Selbstwirksamkeitserwartung signifikant vorher. Dieser Befund stützt die Annahme, dass bestimmte Attributionsstile günstige Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben könnten und entspricht auch bisherigen Forschungsergebnissen: In der Studie von Fineburg (2010) korrelierte die Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung beispielsweise signifikant mit internalen und stabilen Erfolgsattributionen. Entsprechend erhöhten bei Schunk (1983) sowohl Anstrengungs- als auch Fähigkeitsrückmeldungen die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler, wobei der Effekt bei Fähigkeitsrückmeldungen am stärksten war. Fähigkeit wird zwar einerseits meist als internal, stabil und unkontrollierbar angesehen, allerdings sollten Personen mit einer inkrementellen Intelligenztheorie ihre Fähigkeit als stärker kontrollierbar empfinden. Darüber hinaus sollten hoch selbstwirksame Menschen nach Bandura (2012) ihre Leistung als stärker kontrollierbar wahrnehmen, was empirisch u. a. von den Ergebnissen der experimentellen Studie von McAuley et al. (1989) gestützt wird. Ausgehend von der zyklischen Struktur der Selbstwirksamkeitserwartung, wie sie von Tschannen-Moran et al. (1998) beschrieben wurde, sollte umgekehrt auch ein höheres Kontrollempfinden eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung nach sich ziehen, wie die Befunde dieser Studie andeuten.

5.4.3 Limitationen und Implikationen für Forschung und Lehrkräftebildung

Erwartungskonform zeigte die Studie, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden während ihres 17-wöchigen Semesterpraktikums an der Schule anstieg. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass Praktika einen wertvollen Beitrag für den motivationalen Bereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften leisten können (Baumert & Kunter, 2013).

Darüber hinaus wurde der Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden während ihres Praktikums durch ihren Attributionsstil signifikant vorhergesagt. Eine internere, stabilere und kontrollierbarere Erfolgsattribution zu Beginn des Praktikums war mit einer höheren Selbstwirksamkeit am Ende des Praktikums assoziiert. Dieses längsschnittliche Design ist eine deutliche Stärke dieser Studie. Dennoch können anhand dieser Daten keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden, da keine experimentellen Bedingungen vorlagen.

Eine Einschränkung der Studie ist der ausschließliche Fokus auf Erfolgsattributionen. Die Beforschung der Misserfolgsattributionen wäre insbesondere mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Misserfolgsattributionen und impliziten Intelligenztheorien von besonderem Interesse gewesen - dieser Zusammenhang wäre vermutlich wesentlich stärker als der Zusammenhang zwischen impliziten Intelligenztheorien und Erfolgsattributionen (Dweck et al., 1995). Der Glaube an eine inkrementelle Intelligenztheorie sollte damit einhergehen, Fehler stärker verhaltensbedingten Ursachen zuzuschreiben, was es ermöglicht, weiterhin auf einen zukünftigen Erfolg zu hoffen (z. B. Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999). Hong et al. (1999) zeigten bereits, dass Personen mit dem Glauben an eine veränderbare Intelligenz Misserfolge häufiger mit mangelnder Anstrengung statt mit ihrer mangelnden Fähigkeit erklärten. Aber auch wenn Misserfolge mit mangelnder Fähigkeit erklärt werden würden, sollte der Glaube daran, dass diese Fähigkeit veränderbar ist, die negativen Auswirkungen abschwächen. In Bezug auf die Attributionsdimensionen Weiners (1985) wäre zwar Fähigkeit weiterhin eine internale, aber eine stärker variable und kontrollierbare Ursache.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung ist die akzeptable, aber recht niedrige Reliabilität der Skala als Limitation zu nennen. Auch wenn die in dieser Studie eingesetzte Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) im deutschen Sprachraum fest etabliert ist und auch bereits bei Lehramtsstudierenden eingesetzt wurde, könnte in weiterführenden

Studien in Erwägung gezogen werden, ein Instrument zu verwenden, das speziell für Lehramtsstudierende konzipiert wurde (z. B. von Schulte, 2008). Darüber hinaus ist die eher kleine Stichprobe, die sich aus Studierenden einer Hochschule zusammensetzte, anzumerken. Eine Replikation dieser Befunde mit einer größeren Stichprobe aus verschiedenen Hochschulen wäre daher wünschenswert.

Eine weitere Limitation stellt die Erhebung der Attributionsstile dar: Der Attributionsstil wurde mit Hilfe von hypothetischen Erfolgssituationen erfasst. Diese Erfolgssituationen wurden nach Rücksprache sowohl mit Lehramtsstudierenden als auch mit bereits im Beruf tätigen Lehrkräften ausgewählt. Aber dennoch muss davon ausgegangen werden, dass Unterschiede zu den tatsächlichen persönlichen Unterrichtserfahrungen der Studierenden bestanden. Weiterführende Forschung mit Attribuierungen der tatsächlichen Unterrichtserfolge und -misserfolge während des Praktikums wäre daher vielversprechend und wird im Rahmen der dritten Studie dieser Arbeit adressiert. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in dieser Studie alle drei Attributionsdimensionen auf einen Faktor luden. Dies könnte zum einen durch die verwendete Skala bedingt sein, bei der zugunsten der Validität unterschiedliche Erfolgssituationen aus dem Schulalltag ausgewählt wurden, welche aber möglicherweise die Unterschiede der Attributionsdimensionen überlagerten. Dennoch sind die meisten Ursachen nach dem Verständnis von Weiner (1985, 1986) in der Regel entweder eher stabil *oder* eher kontrollierbar und damit veränderbar; auch wenn Weiner (2014) explizit auf Ausnahmen wie Fleiß oder Faulheit hinweist. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden möglicherweise ein anderes Verständnis von den drei Dimensionen haben könnten, was gegebenenfalls auch an der speziellen Ausbildungssituation liegen könnte. Diese Überlegung wurde in der dritten Studie qualitativ anhand von leitfadengestützten Interviews untersucht, in denen die Studierenden nach ihren individuellen Auslegungen gefragt wurden.

Zusammenfassend unterstützen die Ergebnisse dieser Studie die Annahme eines günstigen Einflusses von internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattributionen auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden. In Übereinstimmung mit diesen Befunden könnte der Einsatz von (Re-)Attributionstrainings (z. B. Dresel, 2004; Ziegler & Schober, 2001) vielversprechend bei der Unterstützung der anfänglichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden sein. Beispielsweise könnten einzelne Elemente solcher Trainings in die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen integriert und etwa bei der gemeinsamen

Reflexion von Unterrichtsstunden angewandt werden. Weitere Forschung über derartige niedrighschwellige Möglichkeiten zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung wäre wünschenswert, um die Selbstwirksamkeitserwartung als einen wichtigen und wertvollen Aspekt der Lehrkräfteprofessionalität (Baumert & Kunter, 2006) bereits im Studium bestmöglich unterstützen zu können.

6 Dritte Studie: Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie¹⁰

*„Unsere Gedanken bestimmen, ob wir im Leben unglücklich oder glücklich sind.
Wir schaffen die Welt, in der wir leben, in unserem Geist.
Daraus folgt, dass wir die Gedanken pflegen müssen, die Glück erzeugen.“*

Norman Vincent Peale

Die dritte Studie untersuchte in einem sequentiellen Vertiefungsdesign (Kuckartz, 2014) als einem Mixed-Methods-Ansatz den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden und der Attribution ihrer eigenen Unterrichtserfolge und -misserfolge. Bereits in der ersten Studie wiesen die Subskalen der Misserfolgsattribution unzureichende Reliabilitätswerte auf. In der zweiten Studie verschlechterten sie sich noch weiter, sodass diese Subskalen vollständig von den Analysen ausgeschlossen werden mussten. Daher stellte sich die Frage, inwieweit Attributionsstile überhaupt anhand fiktiver Situationen erfasst werden können. Nach Weiner (1985, 2000) stellt sich nach einem Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnis zunächst ein allgemeines Gefühl von Glück bzw. Unglück und Traurigkeit ein, das sich – entsprechend der jeweiligen Charakteristika der Ursachen mit denen das Leistungsergebnis erklärt wird – weiter ausdifferenziert. Dabei erscheint es plausibel, dass man sich mit Erfolgen und den damit im Zusammenhang stehenden Gefühlen bereitwilliger und auch leichter identifizieren kann als mit Misserfolgen, die wesentlich unangenehmere Gefühle nach sich ziehen. Für die Erhebung der Attributionsstile anhand fiktiver Beispielsituationen könnte dies bedeuten, dass die Bereitschaft der Probandinnen und Probanden sich in vorgegebene Situationen

¹⁰ Diese Studie ist in einer leicht veränderten Version von der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zur Publikation angenommen:

Ding, K. & Rohlf, C. (im Druck). Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts(miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.

hineinzuversetzen, um diese möglichst authentisch zu attribuieren, insbesondere bei Misserfolgen geringer ausfiel, was die niedrigen Reliabilitätswerte der Misserfolgssituationen im Vergleich zu den akzeptablen Werten der Erfolgssituationen erklären könnte. Aufgrund dieser Überlegungen wurde die dritte Studie so konzipiert, dass der Attributionsstil der Studierenden nicht weiter anhand fiktiver Erfolgs- und Misserfolgssituationen erfasst wurde, sondern die Studierenden gebeten wurden, ihre eigenen Unterrichtserfolge bzw. -misserfolge zu attribuieren.

Zunächst wurde im Längsschnitt quantitativ untersucht, inwieweit sich eine mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden während des Semesterpraktikums durch die Attribution der eigener Unterrichtserfolge und -misserfolge vorhersagen ließ. Anschließend wurden diese quantitativen Ergebnisse qualitativ durch leitfadengestützte Interviews, in denen nach dem Verständnis der Studierenden von den drei Attributionsdimensionen sowie allgemein von selbstwirksamkeitserwartungsförderlichen Attributionsmustern gefragt wurde, ergänzt und gemeinsam diskutiert.

6.1 Hypothesen

Aufgrund theoretischer Annahmen sowie bisheriger Forschungsergebnisse wurden für die Forschungsfragen (FF) der dritten Studie folgende Hypothesen angenommen:

FF 9: Hinsichtlich der Frage nach einer Replizierbarkeit der Ergebnisse der zweiten Studie in Bezug auf eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während ihres Semesterpraktikums (Ding, Rohlf & Spinath, 2019) wurde auch in dieser Studie ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung erwartet.

FF 10: Bezüglich der Frage, inwieweit die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums durch die Attribuierung eigener Unterrichtserfolge vorhergesagt werden kann, wurde aufgrund theoretischer Annahmen und vorheriger Forschungsergebnisse (z. B. Bandura, 2012; Ding, Rohlf & Spinath, 2018; Schunk, 1983) erwartet, dass eine internale Erfolgsattribution eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende vorhersagen würden. Eine Erfolgsattribution auf internale Ursachen sollte das eigene Können in den

Vordergrund rücken und dadurch ein maximales Stolzerleben und weitere Erfolgserwartungen nach sich ziehen, was sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken dürfte.

FF 11: In Bezug auf die Frage, inwieweit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während des Semesterpraktikums durch die Attribuierung eigener Unterrichtsmisserfolge vorhergesagt werden kann, wurde aufgrund theoretischer Annahmen und vorheriger Forschungsergebnisse (z. B. Hsieh, 2004; Wang et al., 2015; Weiner, 1985; Yeo & Tan, 2012) erwartet, dass eine variable Misserfolgsattribution eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Praktikums vorhersagen würde. Es wurde angenommen, dass die Variabilität der Ursachen negative Auswirkungen auf zukünftige Ergebniserwartungen verhindern sollte. In Verbindung mit einer externalen Ursache sollte eine variable Misserfolgsattributionen davor schützen, den Misserfolg als relevante Information über die eigene Fähigkeit zu betrachten (Bandura, 2012); in Verbindung mit einer internale Ursachen dürfte sich eine variable Misserfolgsattributionen vor allem durch ihre willentliche Veränderbarkeit auszeichnen, wie etwa im Falle von mangelnder Anstrengung.

6.2 Quantitative Analysen

6.2.1 Quantitative Methode

Die Studie wurde 2017 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte wie auch bereits in den vorherigen beiden Studien im Rahmen des Semesterpraktikums als Paper-Pencil-Befragung in den Seminarzeiten der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung.

6.2.1.1 Durchführung

Die erste Datenerhebung fand zu Beginn des Praktikums statt. Alle anwesenden 76 Studierenden wurden gebeten einen ersten Fragebogen mit Fragen zu ihrer Selbstwirksamkeitserwartung auszufüllen. Darüber hinaus wurde ihnen ein

Attributionsfragebogen in mehrfacher Ausfertigung mit an die Schulen gegeben. Sie wurden gebeten diesen Fragebogen mindestens sechsmal nach ihrem Unterricht auszufüllen. Die Auswahl dieser Stunden wurde den Studierenden überlassen, sie wurden nur aufgefordert, nicht ausschließlich erfolgreiche Stunden zu wählen, sondern insbesondere auch als weniger erfolgreich empfundene Stunden zu reflektieren. Die Datenerhebung war freiwillig, anonym und beinhaltete keine Incentives, dennoch nahmen alle anwesenden Studierenden an dieser ersten Befragung teil. Gegen Ende des Semesterpraktikums wurde die Datenerhebung zur Selbstwirksamkeitserwartung wiederholt, wobei auch die Attributionsfragebögen eingesammelt wurden. Die unterschiedlichen Fragebögen wurden einander durch Codes zugeordnet, welche die Studierenden selbst nach vorgegeben Regeln generiert hatten.

6.2.1.2 Stichprobe

Während alle 76 Studierenden an den Befragungen in den Seminaren teilnahmen, wurden die Fragebögen an den Praktikumsschulen zu der Attribuierung konkreter Unterrichtsstunden nur von 34 Studierenden ausgefüllt, sodass sich die folgenden Analysen auf diesen Datensatz beschränken und die Ergebnisse nur sehr vorsichtig interpretiert werden können. 24 Studierende (71%) waren weiblich, 9 männlich und über einen Teilnehmenden lagen keine Angaben vor. Die Studierenden waren zwischen 21 und 33 Jahren alt ($M = 24.04$, $SD = 2.68$) und studierten im 5. bis 7. Semester ($M = 5.71$, $SD = 0.54$). Dreizehn (34%) Studierende absolvierten ihr Praktikum an einer Grundschule, sieben (18%) an einer Werkrealschule, zehn (26%) an einer Realschule und vier (11%) an einer Gemeinschaftsschule.

6.2.1.3 Instrumente¹¹

Selbstwirksamkeitserwartung: Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde wieder anhand der Skala zur Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben. Zugunsten einer besseren Reliabilität der Post-Selbstwirksamkeitserwartung

¹¹ Entsprechend der zweiten Studie wurden auch die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden erhoben. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurden sie aber in den Auswertungen nicht berücksichtigt, um die Anzahl der Prädiktoren möglichst gering zu halten (Tabachnick & Fidell, 2007).

wurden in dieser Studie drei Items von den weiteren Analysen ausgeschlossen, was Cronbachs α von .51 auf .66 erhöhte und sich auch positiv auf die Reliabilität der Prä-Selbstwirksamkeitserwartung auswirkte, die von α = .65 auf .70 anstieg.

Attributionsstil: Der Attributionsstil wurde anhand eigener Unterrichtserfahrungen in Anlehnung an die Skala von Peterson et al. (1982) erhoben (siehe Abbildung 8). Die Studierenden sollten hierzu auf einer vierstufigen Skala (1 = nicht erfolgreich bis 4 = sehr erfolgreich) den Erfolg ihrer Stunde einschätzen. Werte von eins bis zwei wurden zu *Misserfolgen* zusammengefasst und Werte von drei bis vier zu *Erfolgen*. Anschließend sollte eine Hauptursache genannt werden und diese auf den drei siebenstufigen Dimensionen Lokation (1 = an anderen Umständen/Personen bis 7 = an mir selbst), Stabilität (1 = relevant nur für diese Stunde bis 7 = relevant auch für zukünftige Stunden) und Kontrollierbarkeit (1 = nicht beeinflussbar bis 7 = beeinflussbar) verortet werden.

1. Als wie erfolgreich empfinden Sie Ihre Unterrichtsstunde?

nicht erfolgreich ☐ ☐ ☐ ☐ sehr erfolgreich

1 2 3 4

2. Was war Ihrer Meinung nach die Hauptursache für den (Miss-)Erfolg Ihrer letzten Unterrichtsstunde?
z.B. gründliche Vorbereitung, die Klasse, das Thema, eigene Lehrerpersönlichkeit, ...
Bitte nennen Sie nur eine Hauptursache, auch wenn mehrere Faktoren eine Rolle spielen.

3. Lag diese Ursache eher an äußeren Umständen oder an Ihnen selbst?

an anderen Umständen/Personen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ an mir selbst

1 2 3 4 5 6 7

4. War die Ursache nur für diese eine Stunde relevant oder wird sie auch für Ihre nächsten Unterrichtsstunden von Bedeutung sein?

relevant nur für diese Stunde ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ relevant auch für die nächsten Stunden

1 2 3 4 5 6 7

5. Könnten Sie diese Ursache beeinflussen, wenn Sie sich Mühe geben?

nicht beeinflussbar ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ beeinflussbar

1 2 3 4 5 6 7

6. Wie viel Zeit liegt zwischen der Unterrichtsstunde und der Beantwortung dieser Fragen?

☐ gleicher Tag ☐ vor der gemeinsamen Reflexion
☐ nach der gemeinsamen Reflexion

☐ _____ Tage

Abbildung 8. Auszug des Fragebogens zur Erfassung des Attributionsstils anhand eigener Unterrichtserfolge bzw. -misserfolge (stark verändert nach Peterson et al., 1982).

Die Anzahl der ausgefüllten Bögen variierte stark (für Misserfolge von 1 bis 14 Bögen ($M = 2.9$), für Erfolge von 1 bis 10 Bögen ($M = 4.2$)). Um alle Bögen berücksichtigen zu können, wurden jeweils die Mittelwerte berechnet. Für die Attributionen wurden keine Reliabilitätswerte berechnet, da sie anhand realer Unterrichtsstunden anstelle von Skalen erhoben wurden.¹²

¹² Außerdem wurde in den Bögen noch gefragt, ob bereits eine gemeinsame Besprechung der Stunde mit der betreuenden Lehrkraft stattgefunden hatte und wieviel Zeit zwischen der Unterrichtsstunde und dem Ausfüllen des Bogens lag. Für die Misserfolgsattribution wurde erwartet,

6.2.2 Quantitative Ergebnisse

6.2.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Alle Skalen zeigten sehr hohe Mittelwerte, insbesondere die Stabilitäts- und Kontrollierbarkeitsdimensionen der Erfolgsattribution, bei denen es zudem zu einer Varianzeinschränkung kam (siehe Tabelle 9). Dennoch waren alle Werte normalverteilt, mit Ausnahme der Prä-Selbstwirksamkeitserwartung, deren positive Kurtosis sich signifikant von einer Normalverteilung unterschied. Aufgrund dieser Abweichung von der Normalverteilung in Verbindung mit der sehr kleinen Stichprobe wurden für die folgenden Analysen robuste Auswertungsverfahren gewählt. Signifikante Korrelationen mit der Selbstwirksamkeitserwartung gab es nur zwischen den Prä- und Post-Werten, jedoch nicht mit der Attribution. Hinsichtlich der Attribution zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen der internalen und der stabilen Erfolgsattribution und zwischen der internalen und der kontrollierbaren Erfolgsattribution sowie zwischen der internalen und der kontrollierbaren Misserfolgsattribution (siehe Tabelle 9).

dass die Kontrollierbarkeit der Ursache direkt nach dem Unterrichten tendenziell eher abgewertet wurde (um Schulgefühle zu vermeiden und den Selbstwert zu schützen), mit dem Näherrücken der nächsten Unterrichtsstunde aber eher aufgewertet wurde (um die Erfolgserwartung zu erhöhen). Aufgrund der kleinen Stichprobengröße konnten diese Daten in der Auswertung jedoch nicht weiter berücksichtigt werden.

Tabelle 9

Deskriptive Statistik und Korrelationen zwischen der Prä- und Post-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) sowie der Attribuierung von Erfolgen (E) und Misserfolgen (M) hinsichtlich Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll)

	<i>M (SD)</i>	1	2	3	4	5	6	7
1 Prä-SWE	3.04 (0.40) [2.88; 3.17]	.70						
2 Post-SWE	3.13 (0.34) [3.02; 3.24]	.42* [0.02; 0.65]	.66					
3 E_internal	4.89 (1.17) [4.49; 5.33]	-.03 [-0.42; 0.42]	.10 [-0.24; 0.45]	-				
4 E_stabil	5.56 (0.94) [5.20; 5.92]	-.18 [-0.51; 0.20]	.12 [-0.32; 0.50]	.55** [0.23; 0.77]	-			
5 E_kontroll	5.28 (1.00) [4.92; 5.65]	.06 [-0.24; 0.38]	.24 [-0.18; 0.57]	.50** [0.10; 0.74]	.36 [-0.02; 0.65]	-		
6 M_internal	4.14 (1.44) [3.58; 4.67]	-.19 [-0.57; 0.15]	.14 [-0.16; 0.41]	-.01 [-0.33; 0.29]	.09 [-0.28; 0.44]	.19 [-0.33; 0.54]	-	
7 M_stabil	4.80 (1.49) [4.19; 5.37]	.02 [-0.41; 0.35]	-.04 [-0.43; 0.38]	.04 [-0.35; 0.42]	.29 [-0.08; 0.65]	-.07 [-0.44; 0.34]	.01 [-0.48; 0.56]	-
8 M_kontroll	4.52 (1.48) [3.94; 5.08]	-.31 [-0.58; -0.10]	-.25 [-0.48; -0.03]	-.03 [-0.34; 0.25]	-.15 [-0.44; 0.19]	-.05 [-0.44; 0.33]	.69** [0.34; 0.90]	.15 [-0.25; 0.56]

Anmerkung. $N = 28$. Höhere Werte entsprechen einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und einer stärker internalen, stabilen und kontrollierbaren Attribution. Cronbachs α in der Diagonale; Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa Bootstrap Stichproben, 95% Konfidenzintervalle in Klammern. * $p < .05$, ** $p < .01$.

6.2.2.2 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit dem nicht-parametrischen Wilcoxon-Test berechnet. Die Berechnungen zeigten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Praktikums ($Mdn = 3.14$) leicht höher war als zu Beginn ($Mdn = 3.00$). Zwar erreichte diese Differenz nicht das Signifikanzniveau, $z = -1.07$, $p = .287$, $r = .19$, aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde zusätzlich die Effektstärke mit Cohens d berechnet, die mit $d = 0.21$ dennoch einen kleinen Effekt darstellt.

6.2.2.3 Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Attribuierung eigener Unterrichtsstunden

Die Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Praktikums durch die Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn des Praktikums sowie die Attributionsstile wurde aufgrund der kleinen Stichprobengröße für Erfolge und Misserfolge getrennt berechnet (siehe Tabelle 10). Zunächst wurde die Post-Selbstwirksamkeitserwartung anhand der Erfolgsattribution vorhergesagt. Dazu wurde im ersten Schritt die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung in das Modell aufgenommen und klärte als signifikanter Prädiktor 19% der Varianz auf. Im nächsten Schritt wurden die drei Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit der Erfolgsursachen aufgenommen. Während die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung weiterhin signifikant blieb, erreichten die neuen Prädiktoren nicht das Signifikanzniveau und auch das Gesamtmodell verlor seine Signifikanz.

Zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung durch die Misserfolgsattribution wurde ebenfalls zunächst die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung in das Modell aufgenommen, die sich als signifikant erwies und 17% der Varianz aufklärte. Im zweiten Schritt wurden die drei Dimensionen der Misserfolgsursachen hinzugenommen. Signifikanz erreichten die beiden Dimensionen Lokation und Kontrollierbarkeit, wobei internale Misserfolgsursachen sowie nicht beeinflussbare Misserfolgsursachen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung vorhersagten. Insgesamt wurden dadurch 38% Varianz aufgeklärt und das Gesamtmodell blieb signifikant. Aufgrund der Signifikanz von internalen sowie unkontrollierbaren Misserfolgsursachen wurde eine mögliche Interaktion der beiden Prädiktoren berechnet, die jedoch ausgeschlossen werden konnte, $p = .501$.

Tabelle 10

Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) durch die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und die Attribuierung der eigenen Unterrichtserfolge (E) bzw. -misserfolge (M) auf internale (internal), stabile (stabil) und kontrollierbare (kontroll) Ursachen

	<i>Erfolgsattribution als Prädiktoren</i>					<i>Misserfolgsattribution als Prädiktoren</i>				
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>	<i>R² (korr. R²)</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>p</i>	<i>R² (korr. R²)</i>
Modell 1				.017	.19 (.16)				.026	.17 (.14)
Konst.	1.99 [1.21; 3.26]	0.45		.001		2.06 [1.18; 3.24]	0.47		.001	
Prä-SWE	0.33 [0.04; 0.58]	0.15	.43	.017		0.35 [0.03; 0.57]	0.15	.41	.026	
Modell 2				.106	.26 (.14)				.015	.38 (.28)
Konst.	1.38 [0.23; 2.97]	0.64		.001		2.12 [0.82; 3.18]	0.53		.001	
Prä-SWE	0.38 [0.03; 0.65]	0.15	.45	.018		0.30 [-0.01; 0.69]	0.14	.35	.044	
E_internal	-0.02 [-0.15; 0.13]	0.07	-.08	.721						
E_stabil	0.06 [-0.10; 0.21]	0.08	.17	.432						
E_kontroll	0.07 [-0.12; 0.18]	0.07	.20	.342						
M_internal						0.14 [0.02; 0.27]	0.05	.61	.010	
M_stabil						0.02 [-0.05; 0.09]	0.04	.08	.626	
M_kontroll						-0.13 [-0.23; -0.03]	0.05	-.56	.020	

Anmerkung: *N* = 30. Ergebnisse beruhen auf 1000 BCa Bootstrap Stichproben, 95% Konfidenzintervalle in Klammern.

6.2.3 Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße können die Ergebnisse der quantitativen Daten nur sehr vorsichtig und eher explorativ als verallgemeinernd interpretiert werden. Die erste Forschungsfrage dieser Studie bezog sich auf eine mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums, wobei aufgrund vorheriger Forschungsergebnisse (z. B. Ding et al., 2019; Fives et al., 2007; Knoblauch & Chase, 2015; Woolfolk Hoy & Spero, 2005) ein Anstieg vermutet wurde. Die Daten zeigten, dass sich der Mittelwert und der Median der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Praktikumszeitraums leicht erhöht hatten. Diese Differenz erreichte zwar nicht das Signifikanzniveau, stellte aber entsprechend Cohens d einen kleinen Effekt dar, sodass die Hypothese über einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung nicht vollständig verworfen werden muss.

Die weiteren beiden Forschungsanliegen dieser Studie fragten danach, inwieweit die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung anhand der Misserfolgs- und der Erfolgsattributionen vorhergesagt werden kann. Während für Misserfolge ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende und einer Attribuierung auf variable Ursachen erwartet wurde, wurde für Erfolge ein positiver Zusammenhang mit der Attribuierung auf vor allem internale und stabile oder internale und beeinflussbare Ursachen angenommen. Entgegen dieser Vermutungen ließ sich die Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende mit einer Attribuierung von Unterrichtsmisserfolgen auf internale Ursachen, wie auch bei Hsieh (2004), und nicht beeinflussbaren Ursachen signifikant vorhersagen, während sich für die Stabilitätsdimension kein signifikanter Zusammenhang zeigte. Auch für die Attribuierung von Erfolgen zeigte sich für diese Stichprobe kein signifikanter Zusammenhang, was unter anderem durch die eingeschränkte Varianz dieser Attributionsdimensionen bedingt sein könnte.

Aufgrund der zur Hypothese konträren, aber dennoch signifikanten Ergebnisse wurden zusätzliche Interviews mit den Teilnehmenden der Studie geführt. Ziel war es, weitere Informationen über das Verständnis der Studierenden sowohl von Erfolgs- bzw. Misserfolgsursachen allgemein als auch von den in der Fachliteratur verwendeten drei Dimensionen Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit zu gewinnen. Diese qualitativen Daten sollten bei der Interpretation der quantitativen Ergebnisse helfen, sodass es sich

hierbei um ein sequenzielles Vertiefungsdesign handelt (Gürtler & Huber, 2012; Kuckartz, 2014).

6.3 Qualitative Analysen

6.3.1 Qualitative Methode

Die qualitative Datenerhebung fand in Form von zehn leitfadengestützten Einzelinterviews ca. drei Monate nach der letzten quantitativen Erhebung statt. Zur Rekrutierung wurden alle Teilnehmenden der Fragebogenerhebung per Mail über die Seminarverteiler angeschrieben, wobei die Verlosung eines Kinogutscheins als Incentive diente. Zehn Studierende meldeten sich mit der Zusage ihrer Teilnahme an den Interviews zurück. Von den Teilnehmenden waren sieben weiblich und drei männlich, weitere Personendaten wurden aus Gründen der Anonymität nicht erhoben. Der Interviewleitfaden orientierte sich an dem Attributionsfragebogen, der den Teilnehmenden auch während der Interviews vorgelegt wurde. Zunächst wurden die Teilnehmenden nach ihrem Verständnis von den drei Attributionsdimensionen sowie nach Beispielen hierfür gefragt. Im Zusammenhang mit der Stabilitätsdimension wurde auch nach dem Zeitraum gefragt, auf den die Teilnehmenden sich beim Ausfüllen als Referenzrahmen bezogen hatten. Zusätzlich wurde nach Erfolgs- sowie Misserfolgsursachen gefragt, die als besonders günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung eingeschätzt wurden.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 15 Minuten und wurden als Audiodateien aufgezeichnet. Nach der Transkription wurden die Daten anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit der Software MAXQDA ausgewertet. Die Auswertung erfolgte im Rahmen der kommunikativen Validierung (Ziegaus, 2006), bei der die Interpretationen der Aussagen gemeinsam unter den Forschenden diskutiert wurden, wodurch eine Berechnung der Intercoderreliabilität ausgeschlossen wird. Das Kategoriensystem entsprach zunächst deduktiv den Leitfragen und wurde im Laufe der Auswertung induktiv um die Kategorie *Praktikumsspezifika* erweitert. Da das subjektive Verständnis der Studierenden bezüglich der Attributionsdimensionen das Hauptanliegen der Interviews darstellte, wurden die Ergebnisse abschließend nochmals im Austausch mit den Interviewteilnehmenden kommunikativ validiert (Steinke, 2007).

6.3.2 Qualitative Ergebnisse

6.3.2.1 Lokationsdimension

Hinsichtlich der Lokationsdimension wurde nach Beispielen für interne und externe Erfolgs- und Misserfolgsursachen gefragt. Als interne Ursachen wurden am häufigsten Ursachen genannt, welche die Vorbereitung betrafen; entweder wurde direkt *die Vorbereitung* angegeben oder Ursachen, die sich der Vorbereitung zuordnen lassen wie etwa *die Formulierung der Lernziele* oder *die Zeitplanung*, aber auch *das Thema* oder *das Material*. Wesentlich seltener wurden eigene Voraussetzungen wie *der eigene Wissensstand*, *die Persönlichkeit (als Lehrkraft)* oder *Müdigkeit* sowie das eigene Verhalten beim Unterrichten im Sinne von *Umgang mit den Lernenden* oder *Umgang mit Störungen* genannt. Als externe Ursachen wurden am häufigsten *die Vorgaben der Mentorinnen und Mentoren bzw. Dozentinnen und Dozenten* und *die Schülerinnen und Schüler* genannt. Darüber hinaus wurden Auswirkungen vorheriger Ereignisse wie *die Klasse kam zu spät aus dem Sportunterricht* oder *Streit in der Pause*, zeitliche oder räumliche Rahmenbedingungen und *Störungen von außen* wie etwa *Klopfen an der Tür* genannt.

6.3.2.2 Stabilitätsdimension

Das Verständnis der Stabilitätsdimension kann damit zusammengefasst werden, dass zwar jede Unterrichtsstunde einen eigenen konkreten Kontext hat, aber „alles was man jetzt lernt, ist später auch noch von Bedeutung“ (F3, 18). Hinsichtlich des zeitlichen Referenzrahmens gab es große Unterschiede; drei Studierende bezogen sich auf den Praktikumszeitraum, drei bezogen sich auf den Ausbildungszeitraum, der das Praktikum und das Referendariat beinhaltet, drei auf die gesamte Berufslaufbahn als Lehrkraft und eine Person ausschließlich auf das spätere Unterrichten als fertig ausgebildete Lehrkraft. Die Hälfte der Teilnehmenden sah eine Verbindung der Lokationsdimension mit der Stabilitätsdimension; d.h. interne Ursachen wurden als stabil betrachtet, externe als variabel:

Wenn ich jetzt bei den Fragen davor eher was angekreuzt hätte, stark an mir selbst liegend, dann würd ich hier an der vierten Fragen jetzt sagen, das liegt eher - ist auch relevant für weitere Stunden. Wenn ichs jetzt aber einschätz, dass es an äußeren Umständen liegt, dann hab ich eher dazu tendiert, das nur relevant für diese Stunde zu empfinden (I8, 11).

Entsprechend wurde die Vorbereitung, die nach der Literatur eher als variable Ursache einzustufen wäre, von den Studierenden zum Teil als stabile Ursache bezeichnet.

6.3.2.3 Kontrollierbarkeitsdimension

Hinsichtlich der Kontrollierbarkeitsdimension wurden als beeinflussbare Ursachen wiederum die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde oder das eigene Verhalten beim Unterrichten wie etwa *das Auftreten vor der Klasse* oder *der Umgang mit Störungen* genannt. Die Vorgaben der Mentorinnen und Mentoren wurden einmal als beeinflussbar angegeben:

Doch ja. Also grade so das mit den Lehrern. Also man kann ja auch mit denen drüber reden und sagen, dass man sich wünscht, dass man eher sein eigenes Konzept durchziehen möchte. Das haben wir dann auch gemacht, das hat dann auch funktioniert (T9, 15).

Sechsmal dagegen wurden die Vorgaben der Mentorinnen und Mentoren als nicht beeinflussbar genannt:

Im Praktikum an sich hatte ich ehrlich gesagt eher weniger das Gefühl, weil ziemlich viel von außen kommt. Also man hat eigentlich immer die Vorgaben von den, von andern Lehrern, so war das zumindest bei mir, dass ziemlich genau vorgegeben wurde, was man tut und teilweise sogar wie man es tun soll. Und dann auch sowas wie, ja die Beziehung zu den Schülern, konnte man auch nur, ja gar nicht so gut aufbauen, weil man eben teilweise nur ganz wenige Stunden in den Klassen war und auch das Praktikum an sich ja ne begrenzte Zeit ist. Das heißt, ja dass ich fand, dass man ziemlich viel einfach so Vorgaben hatte und die einfach nicht beeinflussbar waren (E7, 24).

Wenn die Ausbildungslehrer gesagt haben, naja, jetzt kommt halt – in Deutsch war das noch ein bisschen strikter – jetzt macht ihr halt mal was zum Satzbau und zu Subjekt und Prädikat. Ja, und dann haben wir das halt gemacht. Deswegen, da war das dann weniger beeinflussbar (R2, 12).

Ebenfalls als nicht beeinflussbar wurden Ursachen wie *das Verhalten der Schülerinnen und Schüler*, *das Kennen der Klasse*, *Krankheit*, *die Rahmenbedingungen*, *wenig Erfahrung*, *Störungen von außen* und *die eigene Persönlichkeit* genannt.

6.3.2.4 Für die Selbstwirksamkeitserwartung günstige Erfolgs- und Misserfolgsursachen

Als für die Selbstwirksamkeitserwartung günstige Erfolgsattributionen wurden vor allem internale Faktoren genannt, wobei *die Vorbereitung* wesentlich häufiger genannt wurde als *die eigene Persönlichkeit (als Lehrkraft)*. Zweimal wurden zusätzlich externe Faktoren berücksichtigt.

Als günstige Misserfolgsursachen wurden vor allem äußere Umstände, Unvorhergesehenes oder höhere Gewalt genannt:

Irgendwelche Umstände, dass aus irgendeinem Grund nur die Hälfte der Klasse da ist, weil ein anderes Projekt ansteht. Also solche Dinge, die man einfach nicht vorhersehen kann und wo auch kein anderer was dafür kann, weil da einfach die Umstände im Moment so sind (E7, 32).

Äußere Einflüsse, Alarm oder sowas, das nichts mit mir zu tun hat (T9, 23).

Also wenn ichs dann auf die 6. Stunde wieder schieben kann, ist das für mich selbst schützend. Weil, ich sags jetzt ganz plump, weil ich dann nicht schuld bin (Z1, 29).

Misserfolge auf äußere Umstände, zum Beispiel die Lehrerin hat mir ein schlechtes Thema zugeteilt, deswegen lief die Stunde nicht gut (N6, 31).

Sowas Unvorhergesehenes, weil man dann eben nicht in der eigenen Planung oder im eigenen Auftreten sich sehr kritisieren muss (F3, 32).

Allerdings wurden auch zweimal internale Ursachen als günstig genannt und begründet:

[...] wobei ist es vielleicht am besten, wenns meine eigene ist, weil da weiß ich, dass ich mehr verändern kann [...] es ist besser, wenn ich den Fehler gemacht hab, dann weiß ich, dass ich das ändern kann (Z1, 25).

Für die Zukunft ist es immer besser, wenn ich weiß, ok, das kann ich beeinflussen, da kann ich jetzt noch weiter dran arbeiten. Ich kann mein Können ausbauen, wenn ich mir Mühe geb. Wenn ich das aber nicht will, und das nicht sehen will und denke, ich bin das Nonplusultra, dann versuche ich natürlich was zu finden, was nicht beeinflussbar ist, weil dann bin ich froh über Dinge, die nicht beeinflussbar sind. Denn das ist ja einfacher, das kann ich einfach so hinnehmen und muss mich damit abfinden (R2, 26).

6.3.3 Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass als internale Ursache am häufigsten die Vorbereitung des Unterrichts genannt wurde. Auch Ursachen wie das Unterrichtsthema oder das Material wurden teilweise im Rahmen der Vorbereitung als internal verortet. Dieses sehr breite Verständnis von Internalität kann wahrscheinlich mit der

Ausbildungssituation erklärt werden, in der die eigene Entwicklung im Mittelpunkt steht und insbesondere selbst getroffene Entscheidungen thematisiert werden. Dies würde auch erklären, warum Persönlichkeitseigenschaften hingegen kaum erwähnt wurden. Als externale Ursachen wurden meist die Schülerinnen und Schüler, die Mentorinnen und Mentoren oder die Dozentinnen und Dozenten sowie die Rahmenbedingungen aufgezählt. Dabei ist auffällig, dass viele dieser Ursachen nur in der speziellen Praktikumssituation relevant waren. Dies ist von besonderem Interesse, da der zeitliche Bezugsrahmen, auf den die Fragen bezogen wurden, sehr unterschiedlich gefasst wurde und von einer Begrenzung auf das Praktikum über die praktische Ausbildung bis hin zu dem gesamten Berufsleben reichte. Teilweise kam es auch zu einer Vermischung der Dimensionen, bei der internale Ursachen per se als stabil und externale Ursachen als variabel empfunden wurden. Diese Verbindung lässt sich möglicherweise ebenfalls durch die Ausbildungssituation erklären, durch die internale Ursachen eher als Lernzuwachs angesehen werden und damit auch häufiger als für zukünftige Unterrichtsstunden relevant betrachtet werden. Nach dieser Auffassung könnte auch Ursachen wie eine falsche Zeiteinteilung o.ä. als stabil betrachtet werden, da man bei der Planung weiterer Stunden auf diese Erfahrung zurückgreifen kann. Im Gegensatz zu der Literatur würde die Stabilität dabei jedoch nicht per se eine zukünftige Erfolgserwartung reduzieren (Weiner, 1985), da diese Auffassung eher einer Stabilität im Sinne von Lernzuwachs und nicht im Sinne von Unveränderbarkeit entspricht. Als beeinflussbare Ursachen wurde ebenfalls am häufigsten die Unterrichtsvorbereitung genannt, gefolgt vom eigenen Verhalten beim Unterrichten, das unter Klassenführung zusammengefasst werden kann. Als nicht beeinflussbare Ursachen wurden mit Abstand am häufigsten solche Faktoren genannt, die speziell für das Praktikum bedeutsam waren, wie die Vorgaben der Mentorinnen und Mentoren, die eigene Erfahrung oder das Kennen der Klasse.

Hinsichtlich günstiger Erfolgsursachen wurden vor allem Ursachen im Rahmen der Vorbereitung genannt, aber auch einzelne die Persönlichkeit betreffende Ursachen. Die Antworten entsprechen damit auch den theoretischen Annahmen der attributionalen Theorie Weiners (1985, 1994b), nach der vor allem internale Erfolgsursachen günstige Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben sollten. Für Misserfolge wurden dagegen häufig Ursachen genannt, die unvorhersehbar waren und die nicht mit der eigenen Person in Verbindung standen. Die meisten der genannten Beispiele wie die Klasse, die Raumsituation, ein vorgegebenes Thema oder ein Feueralarm waren externale Gründe und nur schwer zu beeinflussen. Allerdings wurden

auch Gründe genannt, die internal und beeinflussbar waren und dadurch leichter zu verändern wären. In der Literatur (Weiner, 1985) werden vor allem variable Misserfolgsursachen als günstig bezeichnet, da sie die Hoffnung auf zukünftige Erfolge ermöglichen. Die in den Interviews genannten Beispiele können mit Blick auf die gesamte Berufsbiografie ebenfalls als variable Ursachen betrachtet werden und stünden damit im Einklang mit den theoretischen Annahmen einer günstigen Misserfolgsattribution.

6.4 Zusammenführende Diskussion der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

6.4.1 Zusammenführung der Ergebnisse

Es wurde angenommen, dass die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung über das Praktikum hinweg durch den Attributionsstil vorhergesagt werden könnte. Dabei wurde entsprechend der attributionalen Theorie (Weiner, 1985, 1986) erwartet, dass vor allem interne Erfolgsursachen einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung haben sollten. Die quantitativen Daten, die durch die kleine Stichprobe nur sehr vorsichtig interpretiert werden können und eher explorativ zu verstehen sind, zeigten entgegen dieser Hypothese jedoch keine signifikante Varianzaufklärung in der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Erfolgsattribution. Für die Attribution von Misserfolgen wurde entsprechend der Theorie angenommen, dass vor allem variable Misserfolgsursachen günstig für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung wären. In der Regressionsanalyse waren entgegen dieser Annahme jedoch interne Ursachen und unkontrollierbare Ursachen signifikante Prädiktoren für die Selbstwirksamkeitserwartung.

Während die qualitativen Daten keine Erklärung für den fehlenden Zusammenhang zwischen Erfolgsursachen und der Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigen konnten, lieferten sie mögliche Anhaltspunkte für die Ergebnisse hinsichtlich der Misserfolgsattribution. Zum einen wurde deutlich, dass der Zeitraum, auf den die Studierenden die Frage nach der Relevanz der jeweiligen Ursache für weitere Unterrichtsstunden bezogen, erheblich variierte, was sich auch entsprechend auf die Verortung der Ursachen auswirkt; während etwa die aktuelle Klasse eine für den Praktikumszeitraum sehr stabile Ursache darstellt, ist sie auf die gesamte Berufsbiografie

bezogen variabel. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass auch innerhalb der quantitativen Stichprobe der zeitliche Referenzrahmen sehr unterschiedlich gefasst wurde, wodurch die Aussagen nicht vergleichbar wären und die nicht signifikanten Ergebnisse in Bezug auf die Stabilitätsdimension erklärt werden könnten. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Studierenden die Frage nach der Relevanz für weitere Unterrichtsstunden meist im Sinne eines Lernzuwachses interpretiert hatten, wodurch nahezu jede Erfahrung relevant für zukünftige Unterrichtsstunden wurde. Entsprechend hatte die Hälfte der Teilnehmenden alle internalen Ursachen wie auch die Vorbereitung per se als stabil betrachtet. Diese Besonderheit könnte durch die Ausbildungssituation bedingt sein und hätte im Gegensatz zu dem eigentlichen Verständnis von Stabilität im Sinne von ausbleibender Veränderung keine negativen Auswirkungen auf die Erfolgserwartung nach Misserfolgen. Darüber hinaus verdeutlichen die Interviewdaten auch den signifikanten Zusammenhang der Fragebogendaten zwischen nicht beeinflussbaren Misserfolgsursachen bzw. internalen Misserfolgsursachen und einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende: Als Misserfolgsursachen, die am günstigsten für die Selbstwirksamkeitserwartung wären, nannten die Studierenden auch in den Interviews beide Prädiktoren: Einerseits wurden Ursachen wie die Raumsituation oder Vorgaben der Ausbildungslehrkräfte genannt, die als unkontrollierbar sowie external und variabel einzuordnen sind. Andererseits wurden aber auch internale sowie variable und kontrollierbare Ursachen mit der Begründung genannt, dass an ihnen leichter gearbeitet werden könne. Da in den Interviews als Beispiele für internale Ursachen am häufigsten die Vorbereitung genannt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass sich die internalen Ursachen der quantitativen Daten ebenfalls vorrangig auf die Unterrichtsvorbereitung beziehen und weniger die eigene Fähigkeit oder Persönlichkeit als wesentlich stabilere Ursachen betreffen. Diese Vermutung wird auch durch die fehlende Interaktion der beiden Prädiktoren Internalität und Unbeeinflussbarkeit von Misserfolgsursachen gestützt, sodass eine Ursache keinesfalls sowohl internal und als auch nicht beeinflussbar gleichzeitig sein muss.

Zusammenfassend ergeben sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten, dass entweder internale, kontrollierbare Misserfolgsursachen, wie die Unterrichtsvorbereitung an der gearbeitet werden kann, oder andererseits nicht beeinflussbare und externale Ursachen, die nicht vorhersehbar waren und nicht im Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten stehen, günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung zu sein schienen. Alle in den Interviews als für die

Selbstwirksamkeit günstig genannten Ursachen waren mit Blick auf die gesamte Berufsbiografie zeitlich variable Ursachen, womit diese Ergebnisse im Einklang mit der Hypothese und der attributionalen Theorie (Weiner, 1986, 1994b) stehen. Dass sich dieses Ergebnis nicht in den quantitativen Daten zeigte, liegt vermutlich an der Fragebogenformulierung, die unterschiedliche Interpretationen des Zeitraums und des Relevanzbegriffs erlaubte.

6.4.2 Limitationen und Implikationen

Eine große Stärke dieser Studie ist die Attribuierung eigener realer Unterrichtsstunden anstelle fiktiver Situationen. Allerdings führte dieses Design auch zu einem hohen Dropout und einer sehr kleinen verbleibenden Stichprobe. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der hohe Dropout zu einer Verzerrung der Stichprobe hinsichtlich motivationaler Merkmale der Studierenden geführt haben könnte – es muss davon ausgegangen werden, dass vor allem motivierte und engagierte Studierende die Attributionsfragebögen ausgefüllt und sich für eine Teilnahme an den Interviews gemeldet haben. Es wäre daher wünschenswert die Studie mit einer größeren Stichprobe und im Rahmen einer Vollerhebung innerhalb der Seminare zu wiederholen. Dadurch wären eventuell auch kleinere Effekte zu erkennen und möglicherweise würde dann auch der Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung das Signifikanzniveau erreichen und sich der angenommene Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Erfolgsattribution zeigen. In diesem Zusammenhang könnte auch überlegt werden, möglichst alle Unterrichtsstunden der Studierenden zu erfassen, um einer motivationsbedingten Selektion der Stundenwahl entgegen zu wirken. Dabei sollte zukünftig ein genauer Referenzrahmen für die Stabilitätsdimension vorgegeben werden, um die Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten. Insgesamt wurde deutlich, dass die Frage nach der zukünftigen Relevanz einer Ursache vermehrt im Sinne eines Lernzuwachses interpretiert wurde. Für ein Verständnis im Sinne der ursprünglichen Bedeutung der Stabilitätsdimension wäre eine Neuformulierung der Fragestellung zumindest im Ausbildungskontext sinnvoll.

Insgesamt zeigten sich zwei unterschiedliche Attributionsstile bei Misserfolgen als günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung; einerseits internale und kontrollierbare, variable Ursachen, andererseits nicht beeinflussbare und externale, variable Ursachen. Während erstere nach Weiner (2000) zu Schuldgefühlen führen sollten, beinhalten sie dennoch eine Hoffnung auf zukünftigen Erfolg, zum Beispiel durch vermehrte Anstrengung

oder Wissenszuwachs. Letztere dagegen schieben den Misserfolg von sich als etwas, das nichts mit der eigenen Person zu tun hat und dadurch auch keine besondere Relevanz für die Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet. Diese beiden Arten mit Misserfolgen umzugehen zeigen Parallelen zu den beiden Faktoren adaptiver Misserfolgsreaktionen, einer affektiv-motivational adaptiven Reaktion und einer handlungsadaptiven Reaktion (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger & Steuer, 2013; Grassinger, Steuer, Berner, Zeinz, Scheunpflug & Dresel, 2015; Grassinger & Dresel, 2017): Erstere beinhaltet affektive Reaktionen sowie die Aufrechterhaltung der Lernmotivation und wird als Voraussetzung für eine handlungsadaptiven Reaktion gesehen, welche sich wiederum auf die Initiierung von entsprechenden Kognitionen und Handlungen bezieht, um aus Fehlern lernen zu können. Für eine internale und variable Misserfolgsattribution zeigte sich bereits ein Zusammenhang mit beiden Faktoren adaptiver Reaktionen, einer affektiv-motivationalen und einer handlungsbezogenen (Grassinger & Dresel, 2017). Für eine externale und unkontrollierbare, variable Misserfolgsattribution ist anzunehmen, dass sie ebenfalls mit einer affektiv-motivational adaptiven, die Selbstwirksamkeitserwartung schützenden Reaktion zusammenhängt, nicht aber mit einer handlungsadaptiven Reaktion, um den Misserfolg für einen Lernzuwachs gewinnbringend zu nutzen. Dieser Zusammenhang müsste jedoch erst noch in weiteren Studien empirisch untersucht werden, wobei insbesondere auch eine mögliche Verbindung mit unterschiedlichen Zielorientierungen fokussiert werden könnte.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sowohl die quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse den vermuteten Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während der Schulpraktika und der Attribution eigener Unterrichtserfahrungen zumindest hinsichtlich nicht erfolgreicher Unterrichtsstunden stützen. Sollten diese Ergebnisse in weiteren Studien repliziert werden, könnte der Attributionsstil der Studierenden längerfristig in der Praktikumsbegleitung berücksichtigt werden, um die Selbstwirksamkeitserwartung bereits im Studium bestmöglich zu unterstützen.

7 Abschließende Diskussion der drei Studien

*„Erfülle deinen Geist mit großen Gedanken,
denn du wirst nie höher steigen als deine Gedanken.“*

Benjamin Disraeli

Nachdem die drei Studien bereits vorgestellt und ihre Ergebnisse einzeln diskutiert wurden, sollen die Hauptergebnisse im Folgenden zusammengeführt werden. Abschließend werden die Stärken, aber auch Limitationen dieser Arbeit beleuchtet, aus denen sich Implikationen für die weitere Forschung sowie für die Lehrkräftebildung ableiten lassen.

7.1 Zusammenfassende Diskussion der Hauptergebnisse

Das Hauptforschungsanliegen dieser Arbeit adressierte eine mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft im Zusammenhang mit ihren Attributionsstilen bei Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen im Kontext ihres Semesterpraktikums in drei aufeinander aufbauenden Studien. Insgesamt wurde dabei von einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung ausgegangen. Darüber hinaus wurde zunächst ein positiver Zusammenhang mit einer internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattribution und mit einer externalen, variablen und kontrollierbaren Misserfolgsattribution erwartet, wobei sich die Hypothesen im Laufe der Forschungsarbeit weiter differenzierten.

7.1.1 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung

Aufgrund theoretischer Annahmen (Bandura, 2012; Tschannen-Moran et. al., 1998) sowie der Mehrheit bisheriger Forschungsergebnisse (z. B. Bach, 2013; Fives et al. 2007; Flores, 2015; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008) wurde erwartet, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden während der anfänglichen Entwicklung im Rahmen der Praxisphasen des Lehramtsstudiums noch leicht und aufgrund einzelner Erfahrungen verändern würde. Ausgehend von der Mehrheit bisheriger

Forschungsbefunde wurde dabei insbesondere ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des 17-wöchigen Semesterpraktikums vermutet. Zwar wird in der Literatur immer wieder der „Praxisschock“ der ersten Unterrichtserfahrungen diskutiert (Korthagen, 2010), allerdings scheint er durch die engmaschige Betreuung während der Praktika eher aufgefangen zu werden (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) und stattdessen vor allem für die Zeit des Berufseinstiegs relevant zu werden (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Diese Vermutung wird auch von den hohen Mittelwerten der von den Studierenden empfundenen Betreuungsqualität während ihres Semesterpraktikums in der ersten querschnittlichen Studie gestützt. In der zweiten längsschnittlichen Studie zeigte sich darüber hinaus der erwartete Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des 17-wöchigen Praktikums. Dieser Anstieg konnte in der dritten ebenfalls längsschnittlichen Studie nicht eindeutig repliziert werden, da die Veränderung nicht das Signifikanzniveau erreichte. Allerdings basierten diese Ergebnisse auf einer sehr kleinen Stichprobe und weitere Berechnungen konnten zumindest eine kleine Effektstärke für den Anstieg nachweisen. Insgesamt kann daher davon ausgegangen werden, dass die Befunde dieser Arbeit in Einklang mit der großen Mehrheit bisheriger Forschungsergebnisse stehen (z. B. Bach, 2013; Fives et al. 2007; Flores, 2015; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Mit Blick auf die vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977b) kann vermutet werden, dass die Studierenden somit eine ausreichende Anzahl an Könnenserfahrungen während dieser Praxisphase erlebten und dass sie auf dieser Erfahrungsgrundlage ihre eigene Kompetenz hinsichtlich der Bewältigung berufsspezifischer Herausforderungen am Ende des Praktikums höher einschätzten.

An dieser Stelle kann diskutiert werden, inwieweit die *Überzeugung* von der eigenen Wirksamkeit auch mit der tatsächlichen Wirksamkeit assoziiert ist. Dabei ist allerdings zu betonen, dass – unabhängig von einem Nachweis der tatsächlichen Performanz – zahlreiche Studien Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und (aus pädagogischer Sicht) wünschenswerten Faktoren aus dem schulischen Alltag zeigen konnten, wie etwa der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte (Schmitz, 1999) oder dem Schutz vor Burnout mediiert durch ein geringeres Stressempfinden (Schwarzer & Hallum, 2008). Derartige Befunde, bei denen aufgrund des Designs eine Kausalität vermutet werden kann, stützen die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext – auch ohne einen Nachweis der tatsächlichen Performanz. Darüber hinaus ist zu beachten,

dass die Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung tatsächlich mit einer höheren Zielsetzung, einer stärkeren Persistenz und einer größeren Anstrengungsbereitschaft assoziiert ist und damit zum Teil als besserer Prädiktor für Leistung fungierte als vorherige Leistungsergebnisse (zusammenfassend Bandura, 1982). Auch aktuellere Studien aus dem schulischen Kontext adressierten diesen Zusammenhang: Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm und Krohn (2012) untersuchten die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters und verglichen diese Selbsteinschätzungen mit den Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren. Zum einen zeigte sich, in Einklang mit den Ergebnissen dieser Arbeit, ein Anstieg der Selbsteinschätzung in allen fünf Kompetenzbereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen*, *Beraten* und *Innovieren*. Zum anderen zeigten sich nur in den ersten beiden Bereichen Unterschiede mit einer kleinen Effektstärke zwischen den Selbsteinschätzungen und den Fremdeinschätzungen der Mentorinnen und Mentoren, welche die Kompetenzen ihrer Praktikantinnen und Praktikanten etwas geringer bewerteten. Anzumerken ist einschränkend, dass Mittelwertvergleiche und keine personenbezogenen Vergleiche durchgeführt wurden und dass eigene Kompetenzeinschätzungen zwar sehr ähnlich, aber nicht identisch mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung sind. Schulte (2008) beforschte den Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden mit ihrem pädagogischen Professionswissen. Dabei zeigten sich Zusammenhänge mit zwei von drei Subskalen der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung in den Bereichen *Unterrichten* sowie *Leistungsbeurteilung*, nicht aber mit den Subskalen *Diagnose von Lernvoraussetzungen*, *Kommunikation und Konfliktlösungen* sowie *Anforderungen des Lehrerberufs*. Diese Befunde passen auch zu den Ergebnissen der Meta-Analyse von Talsma, Schüz, Schwarzer und Norris (2018), deren Ergebnisse die Annahme stützen, dass sowohl die Selbstwirksamkeitserwartung einen Einfluss auf die Leistung als auch die Leistung wiederum auf die Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sollte. Insgesamt weisen die Befunde damit durchaus auf einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der tatsächlichen Leistung hin, was die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext zusätzlich untermauert.

7.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen und Erfolgsattributionen

Da für die Selbstwirksamkeitserwartung weniger die objektiven Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen bedeutsam sind, als vielmehr deren subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung (Tschannen-Moran et al., 1998), wurde in dieser Arbeit der Zusammenhang der Erfolgs- und Misserfolgsattribution mit der Selbstwirksamkeitserwartung adressiert.

Hinsichtlich der Erfolgsattribution zeigte sich bereits in der ersten Studie ein Zusammenhang zwischen einer internalen Erfolgsattribution und einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Befund wurde auch von den Ergebnissen der zweiten Studie gestützt, in der die drei Attributionsdimensionen zu einer Skala zusammengefasst wurden und eine interne, stabile sowie kontrollierbare Erfolgsattribution zu Beginn des Praktikums einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung vorhersagte. Basierend auf diesen Ergebnissen wurde in der dritten Studie der Attributionsstil anstelle von Beispielsituationen schließlich anhand eigener Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen beim Unterrichten erhoben und die drei Attributionsdimensionen wiederum getrennt betrachtet. Ausgehend von den Ergebnissen der ersten Studie und den Ergebnissen von Schunk (1983), die besonders günstige Auswirkungen von Fähigkeitsattributionen, aber darüber hinaus auch positive Effekte von Anstrengungsattributionen auf die Selbstwirksamkeitserwartung zeigten, wurde die Hypothese weiter ausdifferenziert, sodass vor allem ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und einer *internalen* Erfolgsattribution erwartet wurde. Zwar zeigten die Ergebnisse von Schunk (1983) einen deutlichen Vorteil von Fähigkeitsattributionen gegenüber Anstrengungsattributionen, allerdings ist zu bedenken, dass eine Favorisierung von Fähigkeitsattributionen dazu führen kann, dass auch im Falle eines Misserfolgs die Erklärung mit einer mangelnden Fähigkeit naheliegt, wie dies in den experimentellen Studien von Mueller und Dweck (1998) der Fall war. Darüber hinaus wäre eine einseitige Fähigkeitsattribution von Erfolgen nach Dresel (2004) zwar gut für den Selbstwert, könnte auf der anderen Seite aber leicht dazu führen, dass weitere Anstrengung überflüssig erscheine. Mit Blick auf das bereits vorgestellte Konfigurationsmodell Kellyes (1973) könnte es umgekehrt in sehr normativen Leistungssituationen zu einem Korumpierungseffekt von Fähigkeits- und Anstrengungsattributionen kommen, indem im Falle einer hohen Anstrengung auf fehlende Fähigkeit geschlussfolgert wird. Empfohlen wird daher für Erfolg-zuschreibungen eine Kombination aus Fähigkeits- und Anstrengungsattribution (Dresel, 2004; Dresel & Ziegler, 2006; Ziegler & Schober, 2001). Entsprechend wurde in der dritten Studie erwartet, dass vor allem eine interne Erfolgsattribution in einem

positiven Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung stünde, was sowohl Anstrengung als in der Regel variable und kontrollierbare, als auch Fähigkeit als stabilere, aber tendenziell schwieriger zu kontrollierende Ursache beinhalten könnte. Allerdings konnten in der dritten Studie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Attribution eigener Unterrichtserfolge festgestellt werden, was zumindest teilweise durch Varianzeinschränkungen aufgrund von Deckeneffekten bedingt sein könnte. Diese Erklärung erscheint vor allem deshalb plausibel, weil sich der erwartete Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer internalen Erfolgsattribution in den nachfolgenden Interviews bestätigte: Auf die Frage, welche Erfolgsattributionen sie als günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung einstufen würden, antworteten alle Studierenden mit internalen Ursachen.

Insgesamt lassen sich die Befunde dieser Arbeit somit gut in die Ergebnisse bisheriger Studien einreihen: Auch Tolli und Schmidt (2008) stellten experimentell einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung nach internalen Erfolgsattributionen fest und bei Hsieh (2004) sowie Yeo und Tan (2012) zeigten sich ebenfalls korrelative Zusammenhänge zwischen einer internalen Erfolgsattribution und einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung. Fineburg (2010) konnte diesen Zusammenhang auch bei Lehrkräften hinsichtlich ihrer Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung nachweisen.

7.1.3 Selbstwirksamkeitserwartungen und Misserfolgsattributionen

In Bezug auf die Attribution von Misserfolgen zeigte sich ein schwacher Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer externalen Attribution in der ersten Studie. Während die Reliabilitätswerte der Misserfolgsskalen bereits in dieser ersten Studie sehr schwach waren, sanken sie in der zweiten Studie noch weiter, sodass diese Subskalen von den Analysen ausgeschlossen werden mussten. Ausgehend von der Annahme, dass der Attributionsstil aufgrund der in den Attributionsprozess involvierten Emotionen (Weiner, 1985, 1994a, 1994b) präziser anhand realer Misserfolgssituationen erfasst werden könnte, wurde in der dritten Studie die Attribution eigener Unterrichtserfolge und -misserfolge und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung adressiert.

Im Zuge einer weiterführenden Literaturrecherche mehrten sich darüber hinaus inkonsistente Befunde über den Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Misserfolgsattribution: Einerseits sollten externale Ursachen den Selbstwert (Weiner, 1985,

1994b) und auch die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 2012) im Falle eines Misserfolgs schützen und auch empirisch zeigten sich Zusammenhänge externaler Ursachen mit der Selbstwirksamkeitserwartung (Wang et al., 2015) bzw. dem Begabungskonzept (Stiensmeier-Pelster, 1988). Andererseits fanden sich auch positive Zusammenhänge internaler Ursachen mit der Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Camgoz et al., 2008; Hsieh, 2004). Von internalen Ursachen wird zwar keine selbstwertschützende Wirkung angenommen, aber im Falle von unzureichender Anstrengung bzw. Vorbereitung wäre die Ursache leichter zu kontrollieren. Gemeinsam ist den Ergebnissen die Variabilität der Misserfolgsursache, die eine optimistische Zukunftserwartung begünstigen sollte (Weiner, 1985, 1994b).

In der dritten Studie wurde die Hypothese deshalb dahingehend weiterentwickelt, dass eine positive Beziehung der Selbstwirksamkeitserwartung vor allem mit einer *variablen* Misserfolgsattribution erwartet wurde. Diese Erwartung wurde anhand der quantitativen Ergebnisse jedoch nicht bestätigt, stattdessen zeigte sich, dass eine interne Misserfolgsattribution sowie eine unkontrollierbare Misserfolgsattribution in einem positiven Zusammenhang mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Semesterpraktikums standen. Anhand vertiefender Interviews konnten zwei Erklärungen hierfür herausgearbeitet werden: Zum einen wurde deutlich, dass wahrscheinlich die fehlende Vorgabe eines zeitlichen Bezugsrahmens bei der Stabilitätsdimension zu unterschiedlichen Interpretationen des Zeitraums (vom Praktikum bis hin zum gesamten Berufsleben) führte und dadurch die Vergleichbarkeit der Angaben verloren ging. Zum anderen zeigte sich, dass die Attributionsdimensionen von der Hälfte der Studierenden als feste Kombinationen wahrgenommen wurden, indem für interne Ursachen per se eine hohe Stabilität angegeben wurde. Interne Ursachen wurden im Sinne eines Lernzuwachses auch für zukünftige Stunden als relevant empfunden, was möglicherweise durch die Ausbildungssituation bedingt sein könnte, in welcher üblicherweise die eigene Entwicklung besonders fokussiert wird. Da die Ursache nach dieser Interpretation im Gegensatz zu Weiners (1985) Verständnis der Stabilitätsdimension aber in der Zukunft nur noch implizit präsent wäre, statt weiterhin als direkte Misserfolgsursache wirksam zu sein, sollte sie auch ihre negativen Auswirkungen auf die Zukunftserwartung verlieren. Vielmehr impliziert dieses Verständnis im Sinne eines Lernzuwachses bereits die Veränderung der den Misserfolg verursachenden Faktoren. Weiterhin bietet dieser Befund der festen Verbindung von Attributionsdimensionen auch einen Ansatz zur Erklärung der Ergebnisse

der explorativen Faktorenanalyse in der zweiten Studie, bei der alle drei Attributionsdimensionen auf einen Faktor luden.

Darüber hinaus stützten die Interviews die Befunde der quantitativen Ergebnisse, indem sich zwei unterschiedliche Erklärungsmuster von Misserfolgen als günstig für die Selbstwirksamkeitserwartung herausarbeiten ließen: einerseits unkontrollierbare und externale Ursachen, die eine stärkere Distanzierung von dem Misserfolg beinhalten und von denen daher eine protektive Wirkung vermutet wird (Bandura, 2012); andererseits internale und kontrollierbare Ursachen, die eine willentliche Veränderbarkeit beinhalten und an denen leichter gearbeitet werden kann (Pintrich & Schunk, 1996). Gemeinsam war beiden Attributionsstilen die Variabilität der Misserfolgsursachen, was wiederum die Ausgangshypothese von einem positiven Zusammenhang zwischen einer variablen Misserfolgsattribution und der Selbstwirksamkeitserwartung stützt.

Diese beiden Attributionsstile für Misserfolge entsprechen auch den bereits dargestellten gespaltenen Befunden in der Literatur, die einerseits externale Misserfolgsursachen (z. B. Bandura, 2012; Wang et al., 2015) und andererseits internale Misserfolgsursachen (z. B. Camgoz et al., 2008; Hsieh, 2004) als günstig darstellen. Mit Blick auf die pädagogische Praxis stellt sich damit die Frage nach der Adaptivität dieser unterschiedlichen Stile, wobei Parallelen zu den beiden Fehlerreaktionen, einer affektiv-motivational adaptiven und einer handlungsadaptiven Reaktion, deutlich werden (Dresel et al., 2013; Grassinger et al., 2015; Grassinger & Dresel, 2017): Während eine affektiv-motivational adaptive Reaktion stärker auf das eigene emotionale Erleben gerichtet ist, bezieht sich eine handlungsadaptive Reaktion stärker auf das Lernverhalten und den Gegenstand des Misserfolgs. Es zeigten sich bereits signifikante Zusammenhänge einer variablen Misserfolgsattribution mit einer affektiv-motivational adaptiven Reaktion sowie Zusammenhänge einer internalen Misserfolgsattribution mit beiden Reaktionsmustern, wobei der Zusammenhang mit einer handlungsadaptiven Reaktion nahezu doppelt so stark war (Grassinger & Dresel, 2017). Entsprechend könnte vermutet werden, dass eine externale, unkontrollierbare Misserfolgsattribution vor allem kurzfristig affektiv-motivational günstig erlebt wird, indem die Verantwortung von sich geschoben und die Selbstwirksamkeitserwartung geschützt wird. Eine internale, kontrollierbare Misserfolgsattribution dagegen könnte längerfristig adaptiv sein, indem die Verantwortung übernommen und das dem Misserfolg inhärente Lernpotential aktiv handelnd genutzt wird.

7.1.4 Selbstwirksamkeitserwartungen und weitere Faktoren

Da die Selbstwirksamkeitserwartung in komplexen Beziehungen mit weiteren Faktoren sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person steht, wie bereits ihre von Bandura (2012) genannten Hauptquellen deutlich werden lassen, wurden auch in der vorliegenden Arbeit weitere Faktoren und ihre Beziehung zu der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden untersucht: Der Ort der Praktikumschule, der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler, die Betreuungsqualität an der Praktikumschule sowie die impliziten Intelligenztheorien der Studierenden.

7.1.4.1 Schulspezifische Faktoren

In der ersten Studie wurde neben dem Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Attributionsstil auch der Zusammenhang mit dem Schulort, dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler sowie der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen erhoben. Dabei zeigte sich ein Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer positiv wahrgenommenen Betreuung und mit einem ländlicheren Schulort, nicht aber mit dem von den Studierenden eingeschätzten sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler.

Der Zusammenhang zwischen einer höheren Betreuungsqualität mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden findet sich auch in der Literatur wieder (z.B. Fives et al., 2007; Richter et al., 2011) und wurde entsprechend erwartet, insbesondere da bei der Erfassung der Betreuung nach der subjektiven Zufriedenheit der Studierenden gefragt wurde. Die Bedeutung einer guten Betreuung könnte dabei durch die Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung erklärt werden: Eine gute (fachliche) Betreuung sollte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Unterrichtserfolge als *eigene Könnenserfahrungen* erlebt werden. Weiterhin sollte eine gute Betreuung *stellvertretende Könnenserfahrungen* ermöglichen, insbesondere im Rahmen der Unterrichtshospitationen der Studierenden bei ihren Mentorinnen und Mentoren. Auch sollte eine gute Betreuung im Sinne *verbaler oder entsprechender sozialer Einflussnahme* die Selbstwirksamkeitserwartung unterstützen. Möglicherweise werden an dieser Stelle auch Fremdattributionen vorgenommen, die schwächer, aber in ähnlicher Weise mit der Selbstwirksamkeitserwartung assoziiert sein sollten, wie die in dieser Arbeit untersuchten Selbstattributionen. In der dritten Studie wurde diese Überlegung aufgegriffen, indem die Studierenden im Rahmen der

Attributionsfragebögen gefragt wurden, ob die Unterrichtsstunde bereits mit der Mentorin oder dem Mentor gemeinsam reflektiert wurde. Es wurde vermutet, dass bereits stattgefunden Reflexionen die eigene Attribution entsprechend beeinflussen könnten. Aufgrund der geringen Stichprobengröße konnte diese Differenzierung jedoch nicht in die Analysen einbezogen werden. Insgesamt ist bezüglich des Zusammenhangs zu berücksichtigen, dass es sich bei der ersten Studie um eine querschnittliche Erhebung handelte und keine Kausalität untersucht wurde. Studierende mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung könnten auch umgekehrt weniger auf die Betreuung durch ihre Mentorin oder ihren Mentor angewiesen sein, sie weniger kritisch bewerten und ihr entsprechend einen geringeren Stellenwert beimessen. Diese Vermutung äußerten auch Tschannen-Moran und Hoy (2007), in deren querschnittlicher Studie sich die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen als negativer Prädiktor für die Selbstwirksamkeitserwartung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zeigte. Weiterführende Längsschnittstudien wären in diesem Zusammenhang interessant und werden im Rahmen der *Limitationen und Implikationen* nochmals aufgegriffen.

Weiterhin zeigte sich ein Zusammenhang mit einem ländlicheren Schulort, nicht aber mit dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler. Bisherige Studien deuten an, dass ein ländlicherer Schulort und ein höherer sozioökonomischer Status mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung assoziiert sein könnten (z. B. Knoblauch & Chase, 2015; Tsouloupas et al., 2014). Der Zusammenhang wird unter anderem durch eine bessere Ausstattung dieser Schulen, der Unterstützung durch die Kommunen und der Qualität der Zusammenarbeit begründet (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Dass sich in dieser Arbeit nur signifikante Ergebnisse bezüglich des Schulorts zeigten, könnte dadurch bedingt sein, dass diese Variable bereits Elemente des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler beinhaltet; insbesondere da ungefähr die Hälfte der Studierenden dieser Stichprobe ihr Praktikum an einer Grundschule absolvierte und für diese Schulart eine wohnortabhängige Zuweisung auf eine entsprechende Schule stattfindet. Gestützt wird diese Überlegung durch die Korrelation der beiden Variablen mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke. Darüber hinaus könnten aber auch zusätzliche Faktoren in der Variable Schulort enthalten sein, die diesen Zusammenhang erklären. Beispielsweise kann vermutet werden, dass ländliche Schulen kleiner sind, was den Studierenden das Kennenlernen der Personen und der internen Strukturen erleichtern könnte. Abschließend ist zu beachten, dass aus Gründen der Anonymität keine objektiven

Daten bezüglich des Schulorts und des sozioökonomischen Status erhoben wurden, sondern beide Variablen auf den Einschätzungen der Studierenden beruhen.

7.1.4.2 Implizite Intelligenztheorien

Der erwartete Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und einer inkrementellen Intelligenztheorie (z. B. Chen, 2012; Diseth et al., 2014; Taberno & Wood, 1999) zeigte sich in der zweiten Studie nur korrelativ, im Strukturgleichungsmodell erwies sich die Intelligenztheorie als kein signifikanter Prädiktor der Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei ist zu beachten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung als bereichsspezifische Erwartung auf den Beruf als Lehrkraft bezogen erhoben wurde, die Intelligenztheorien jedoch sehr allgemein und bereichsübergreifend. Es wäre daher zu überlegen in weiteren Studien die Items konkreter auf den schulischen Kontext zu beziehen – im Sinne von „der Fähigkeit gut zu unterrichten“, wie dies von Tabernero und Wood (1999) für *group-management ability* umgesetzt wurde. Auch ist in diesem Zusammenhang auf den Review-Artikel von Lüftenegger und Chen (2017) zu verweisen, der die Diskussion aufgreift, inwieweit eine unveränderbare und eine veränderbare Intelligenztheorie die beiden Pole eines Konstrukts darstellen oder als zwei getrennte Konstrukte nebeneinander existieren. Die beiden Autoren fanden in einer großen Mehrheit bisheriger Studien die auch von Dweck (z. B. Dweck & Leggett, 1988; Dweck et al., 1995) vertretende Auffassung eines biopolaren Konstrukts. Dieses wird nach Lüftenegger und Chen (2017) zumeist, wie auch in dieser Arbeit, über drei Items zu einer unveränderbaren Intelligenztheorie erfasst, wobei eine Ablehnung dieser Aussagen als inkrementelle Theorie verstanden wird. Da Intelligenz und Fähigkeit nach den Autoren jedoch oftmals als multidimensionale Konstrukte aufgefasst werden, könnten bereichsspezifisch inkrementelle und unveränderbare Theorien auch parallel existieren. Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit stellt sich damit die Frage, inwieweit eine gesonderte Erfassung einer inkrementellen Intelligenztheorie (statt als Ablehnung einer unveränderbaren Theorie) stärkere Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitserwartung gezeigt hätte.

7.2 Limitationen und Implikationen der Studien

Im Folgenden wird zunächst auf die Limitationen der Forschung dieser Arbeit eingegangen, aber auch auf ihre besonderen Stärken hingewiesen. Aus beidem lassen sich direkte Implikationen für weitere Forschungsarbeiten ableiten, die im Anschluss diskutiert werden. Darüber hinaus wird abschließend dargestellt, was aus dieser Arbeit für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden könnte.

7.2.1 Limitationen

Als erste Limitation ist die bereits mehrfach erwähnte Stichprobengröße zu nennen, die vor allem in der dritten Studie nur eine explorative Sicht auf die Ergebnisse erlaubt. Aber auch bei der ersten und der zweiten Studie nahmen nur Studierende von einer Hochschule an der Befragung teil. Um die Ergebnisse entsprechend verallgemeinern zu können, wäre eine größere Stichprobe an mehreren Universitäten wünschenswert. Bei einer solchen Erweiterung der Stichprobe müsste allerdings eine Vergleichbarkeit der Praktikumsorganisation an den verschiedenen Standorten berücksichtigt werden und entsprechend die Messinvarianz über die verschiedenen Studierendengruppen hinweg überprüft werden. Eine größere Stichprobe hätte zudem den Vorteil, dass auch mehr Prädiktoren in die Modelle aufgenommen werden könnten und zudem kleinere Effekte besser zu erkennen wären.

Als eine weitere Limitation sind die zum Teil grenzwertigen Reliabilitäten der Skalen zu diskutieren. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde anhand der Skala von Schwarzer und Schmitz erhoben (1999), welche eine (vorrangig im deutschen Sprachraum) fest etablierte Skala darstellt, die sowohl für bereits im Beruf tätige Lehrkräfte als auch für Lehramtsstudierende eingesetzt wurde (z. B. Bach, 2013; Schmitz, 1999; Schüle et al., 2017; Schulte, 2008). Der Autor und die Autorin betonen, dass bei der Erstellung dieser Skala vor allem die inhaltliche Validität und nicht die interne Konsistenz im Vordergrund stand, um die unterschiedlichen Herausforderungsbereiche des Berufs als Lehrkraft abbilden zu können (Schwarzer & Schmitz, 1999). In weiteren Arbeiten könnte allerdings erwogen werden, zusätzliche Skalen mitzuerheben, die speziell Lehramtsstudierende adressieren, wie etwa die Skala von Schulte (2008), zumal diese durch ihre Subskalen noch differenziertere Analysen erlauben würde.

Während die Reliabilität der Skala zu Selbstwirksamkeitserwartung teilweise niedrig, aber noch als akzeptabel angesehen werden kann, waren die Werte der Skalen zur Erfassung der Misserfolgsattribution teilweise so schwach, dass diese von den Analysen ausgeschlossen werden mussten. Für die Erfolgssituationen ergab sich stattdessen in der zweiten Studie das Bild, dass alle drei Dimensionen auf einen Faktor luden. Dies könnte zum einen dadurch bedingt sein, dass die Attributionsstile anhand von drei Erfolgssituationen erfasst wurden und die Unterschiede der drei Attributionsdimensionen dadurch von der inhaltlichen Gemeinsamkeit der Situationen überlagert wurde. Zum anderen zeigten die Interviews in der dritten Studie, dass viele Studierende interne Ursachen per se als stabil im Sinne eines Lernzuwachses betrachteten. Inwieweit dies durch ihre besondere Ausbildungssituation bedingt sein könnte, wäre in weiteren Studien zu untersuchen. Auf jeden Fall wäre eine genauere Beschreibung der Dimensionen, wie etwa ein zeitlicher Rahmen für die Frage nach der Stabilität der Ursache oder eine Erklärung des Begriffes Stabilität im Sinne von *weiterhin als Ursache wirksam sein* bei der Erhebung sinnvoll, um die Ergebnisse im Sinne der Theorie Weiners (1985,1986) interpretieren zu können. Hieraus ergeben sich mehrere Implikationen für weitere Forschungsarbeiten, die unter dem entsprechenden Kapitel im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen werden.

Darüber hinaus muss betont werden, dass keiner der drei Studien ein experimentelles Design zugrunde lag, sodass keine kausalen Aussagen getroffen werden können. Zwar stützen die Ergebnisse der zweiten und der dritten Studie durch ihre zeitliche Dimension einen gerichteten Zusammenhang, aber für weitere Schlussfolgerungen wäre zumindest ein *cross-lagged-panel* Design notwendig gewesen. Allerdings gibt es bereits empirische Befunde, die einen reziproken Zusammenhang untermauern (z. B. McAuley et al., 1989; Schunk, 1983; Silver et al., 1995), sodass das Anliegen dieser Arbeit vor allem den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstil im Kontext des Semesterpraktikums während des Lehramtsstudiums adressierte.

Entsprechend ist als besondere Stärke dieser Arbeit die Fokussierung auf diese besondere Phase der Lehrkräftebildung zu verstehen, in welcher die ersten Unterrichtserfahrungen gesammelt werden, die nach Bandura (1977a, 2012) besonders prägend für die Selbstwirksamkeitserwartung sein sollten. Den eigenen Unterrichtserfahrungen wurde insbesondere in der dritten Studie Rechnung getragen, indem die Attributionsstile der Studierenden nicht anhand fiktiver Erfolgs- und Erfolgssituationen, sondern anhand ihrer erlebten Unterrichtserfahrungen erhoben wurden.

Bedingt durch dieses Design ergaben sich auch über die Prä- und Posterhebungen hinaus weitere Messzeitpunkte während des Praktikums.

Zee und Koomen wiesen in ihrer Metaanalyse von 2016 auf einen Mangel an Längsschnittstudien hin, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Verlauf der Berufsbiografie. Die Längsschnittsdesigns der zweiten und dritten Studie griffen diese Forderung auf. Die zweite Studie konnte dadurch Zusammenhänge zwischen einer internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattribution zu Beginn des Semesterpraktikums und einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums zeigen. Die Ergebnisse der dritten Studie lassen darüber hinaus vermuten, dass es bezüglich der Misserfolgsattribution unterschiedliche für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung günstige Attributionsstile geben könnte – internale, variable und kontrollierbare Ursachen sowie externale, variable und unkontrollierbare Ursachen. Durch die anschließende qualitative Vertiefungsstudie im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs, die insbesondere das Verständnis der Studierenden bezüglich der drei Attributionsdimensionen adressierte, konnten wesentliche Besonderheiten in der Wahrnehmung der Studierenden herausgearbeitet werden, die für die weitere Forschung sehr gewinnbringend sein könnten. Die entsprechenden Implikationen für die Forschung und die Lehrkräftebildung werden daher im Folgenden diskutiert.

7.2.2 Implikationen für weitere Forschung

Das Hauptanliegen dieser Arbeit war die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Beruf als Lehrkraft während ihres Semesterpraktikums und der Zusammenhang mit ihren Attributionsstilen. Dabei zeigte sich erwartungsgemäß ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung, der in Zusammenhang mit spezifischen Attributionsstilen für Erfolge und Misserfolge stand. Diese frühe Phase der Berufsbiografie wurde ausgewählt, weil die ersten Unterrichtserfolge und –misserfolge als am bedeutungsvollsten für die Selbstwirksamkeitserwartung betrachtet werden (Bandura, 2012). Darüber hinaus wäre auch die weitere Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Referendariats und des Berufseinstiegs interessant, um mögliche Einbrüche der Selbstwirksamkeitserwartung vorhersehen und ihnen präventiv entgegenwirken zu können. Bisherige Forschungsbefunde aus den USA (z. B. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy & Spero, 2005) lassen vermuten, dass die

Selbstwirksamkeitserwartung während des Berufseinstiegs zunächst kurzfristig absinkt, sich dann aber wieder erhöht und stabilisiert.

Neben dieser längsschnittlichen Beforschung der Selbstwirksamkeitserwartung über die verschiedenen Ausbildungsetappen hinweg wäre eine Erweiterung des Forschungsschwerpunktes hinsichtlich der Komplexität der Konstrukte wünschenswert. Zum einen wäre eine multidimensionale Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung, wie bereits im Rahmen der Limitationen angesprochen, von Interesse. Zum anderen könnten Unterrichtserfolge und -misserfolge differenzierter erfasst werden, um sich der Komplexität einer Unterrichtsstunde stärker anzunähern. Erfolge und Misserfolge könnten daher bereichsspezifischer erfasst werden, beispielsweise für Bereiche wie den Stundenaufbau, die Passung der Aufgabenstellungen oder die Arbeitsatmosphäre.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionsstilen deuteten die Befunde der dritten Studie positive Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung mit einer internalen, variablen und kontrollierbaren sowie mit einer externalen, variablen und unkontrollierbaren Misserfolgsattribution an. In diesem Kontext wären weiterführende Untersuchungen zu der Adaptivität dieser beiden Attributionsmuster wünschenswert. Vor allem der Zusammenhang mit einer affektiv-motivational adaptiven und einer handlungsadaptiven Fehlerreaktion (Dresel et al., 2013; Grassinger et al., 2015; Grassinger & Dresel, 2017), wie bereits in Kapitel 7.1.3 beschrieben, wäre hier interessant. Möglicherweise spielt in diesem Zusammenhang auch der Zeitpunkt der Attribuierung eine Rolle: Während Grassinger und Dresel (2017) anhand latenter Profilanalysen drei Typen herausarbeiten konnten (eine starke Ausprägung beider Reaktionsmuster, eine starke Ausprägung affektiv-motivationaler Reaktionen bei einer schwachen Ausprägung handlungsadaptiver Reaktionen sowie eine geringe Ausprägung beider Reaktionsmuster) und davon ausgehen, dass eine affektiv-motivationale Adaptivität die Voraussetzung für eine Handlungsadaptivität darstellt, könnte auch der zeitliche Abstand zu dem erlebten Misserfolg einen Unterschied bewirken. Möglicherweise könnte eine externale und unkontrollierbare Attribuierung direkt nach dem Misserfolg für den Selbstschutz emotional adaptiv sein. Mit zeitlicher Distanz und angesichts des Näherrückens einer ähnlichen Situation könnte aber stattdessen eher eine Attribuierung auf internale und kontrollierbare Ursachen adaptiv werden, da hierbei das zukünftige Handlungsergebnis stärker beeinflusst werden kann und sich somit auch die Hoffnung auf einen Erfolg steigern sollte. In der dritten Studie wurde aufgrund dieser Überlegung im Rahmen der Attributionsfragebögen danach gefragt, wie lange die zu attribuierende

Unterrichtsstunde zurückläge. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe konnten diese Angaben jedoch nicht ausgewertet werden.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass kein einheitliches Instrument zur Erhebung des Attributionsstils gefunden werden konnte. Da die subjektive Auffassung von der Lokation, der Stabilität und der Kontrollierbarkeit der Ursache relevant für die affektiven Reaktionen und die Zukunftserwartungen sein sollte (z. B. Weiner, 1985, 1994b), erscheint es sehr plausibel, nicht ausschließlich nach der Ursache, sondern auch nach deren individueller Verortung auf den drei Dimensionen zu fragen. Dresel, Schober und Ziegler (2005) wiesen darauf hin, dass sogar sowohl die Ursachen als auch ihre Verortung relevant zu sein scheinen, da sich in ihrer Studie unterschiedliche Zusammenhänge mit gleich verorteten Ursachen zeigten. Bei der überwiegenden Mehrheit der Studien wurden allerdings nur die spezifischen Ursachen oder nur deren Verortung auf den Attributionsdimensionen ausgewertet. Häufig wurden in Fragebogenerhebungen, wie auch in der ersten und zweiten Studie dieser Arbeit, in Anlehnung an das Instrument von Peterson et al. (1982) mehrere fiktive Beispielerfolge bzw. -misserfolge genannt und jeweils nach möglichen Hauptursachen gefragt (z. B. Fineburg, 2010). Alternativ wurde in mehreren Studien die *Revised Causal Dimension Scale* nach McAuley et al. (1992) verwendet (z. B. Grassinger & Dresel, 2017; Wang et al., 2015), bei der nach *einer* tatsächlich erlebten Erfolgs- oder Misserfolgssituation gefragt wird (z. B. eine schlechte Schulnote) oder auch eine Beispielsituation vorgegeben wird. Für diese Erfolgs- bzw. Misserfolgssituation soll eine Hauptursache genannt werden, zu der jeweils mehrere – allerdings sehr redundant wirkende – Fragen nach der Lokation, Stabilität und Kontrollierbarkeit gestellt werden. Der Vorteil dieser Erhebung anhand einer Situation und mehreren Fragen zu jeder Attributionsdimension ist, dass die Unterschiede zwischen den Attributionsdimensionen nicht von den Unterschieden zwischen verschiedenen Situationen überlagert werden können, sodass mit einer deutlicheren Faktorstruktur und einer höheren internen Konsistenz zu rechnen ist, allerdings auf Kosten der Validität. In experimentellen Designs wurden häufig Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse manipuliert, die – bei Misserfolgen wahrscheinlich oftmals aus ethischen Gründen – jedoch in der Regel in unterrichtsfernen Bereichen angesiedelt waren (z. B. McAuley et al., 1989; Silver et al., 1995). Die Entwicklung eines validen und reliablen Instruments zur Erfassung der (bereichsspezifischen) Attributionsstile stellt somit ein weiteres, bedeutendes Forschungsdesiderat dar.

7.2.3 Implikationen für die Lehrkräftebildung

Zahlreiche Studien konnten bereits Zusammenhänge der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung mit der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, ihrer Unterrichtsqualität und sogar der Motivation und der Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler feststellen (z. B. Allinder, 1994; Klassen & Tze, 2014; Midgley et al., 1989; Schmitz, 1999, Wang et al., 2015). Entsprechend gilt die Selbstwirksamkeitserwartung als eine wichtige Komponente der professionellen Kompetenz einer Lehrkraft (Baumert & Kunter, 2006). Da sich die Selbstwirksamkeitserwartung vor allem während ihrer anfänglichen Entwicklung noch leicht verändern lassen, aber mit zunehmendem Erfahrungsreichtum an Stabilität gewinnen sollte (Bandura, 2012), fokussierte diese Arbeit das Semesterpraktikum während des Lehramtsstudiums und konnte dabei, wie erwartet, in der zweiten und dritten Studie einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung feststellen. Dieses Ergebnis stützt die Bedeutung praktischer Unterrichtserfahrungen während des Lehramtsstudiums für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung. Da dieser Befund auch der Mehrzahl vergleichbarer Forschungsergebnisse entspricht (z. B. Bach, 2013; Fives et al., 2007; Flores, 2015; Knoblauch & Chase, 2015), spricht vieles dafür, dass während der Praxisphasen überwiegend Erfolgserfahrungen gesammelt werden, aufgrund derer es zu einem Anstieg der eigenen Kompetenzerwartung kommt (Bandura, 2012). Auch Hascher (2012) stellte in ihrem Übersichtsartikel die sehr positive Wahrnehmung der Praxisphasen durch die Studierenden heraus, allerdings wies sie auch einschränkend darauf hin, dass dieses positive Bild nicht immer in Einklang mit den heterogenen Befunden bezüglich der tatsächlichen Wirksamkeit der Praxisphasen stünde. In diesem Zusammenhang betont sie die Bedeutung der Praktikumsbetreuung durch die Lehrkräfte, die sich auch in den Ergebnissen der ersten Studie dieser Arbeit widerspiegelt. Entsprechend stützen die Befunde dieser Arbeit zum einen die Praxisphasen als wichtigen Bestandteil der Lehrkräftebildung, untermauern aber zum anderen auch die Relevanz einer guten Betreuung an den Schulen durch die Mentorinnen und Mentoren für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung. Zu betonen bleibt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden keinesfalls ihre professionelle Kompetenz ersetzen kann, sondern vielmehr als ein wichtiger motivationaler Bestandteil von ihr zu sehen ist (Baumert & Kunter, 2006).

Darüber hinaus adressierte diese Arbeit die Fragestellung inwieweit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Semesterpraktikums anhand der Attributionsstile der Studierenden vorhergesagt werden kann. Die gefundenen

Zusammenhänge stützen die Erwartung, dass die Attributionsstile der Studierenden einen niedrigschwelligen Ansatzpunkt zur Förderung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung bereits während der Praxisphasen im Lehramtsstudium darstellen könnten. Sollten sich die Befunde dieser Arbeit bei größeren Stichproben replizieren lassen, könnten Elemente aus Reattributionstrainings in die Praktikumsbegleitung implementiert werden. Dies wäre im Rahmen verschiedener Ansätze denkbar: Zum einen könnten die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen während ihrer Vorbereitungskurse an der Hochschule für ihre Modellfunktion und ihr direktes Feedback an die Studierenden für unterschiedliche Attributionsstile sensibilisiert werden. Zum anderen könnten die Attributionsstile der Studierenden in den Begleitseminaren an der Hochschule stärker thematisiert und reflektiert werden. Robertson (2000) weist in diesem Zusammenhang auf die Differenzierung zwischen *direkten Interventionen*, bei denen Selbstattributionen vorgenommen und bewusst formuliert werden, und *indirekten Ansätzen*, die auf Rückmeldungen durch andere Personen beruhen, hin. Bezüglich der Wirksamkeit von Reattributionstrainings zeigte die Mehrheit bisheriger Studien vielversprechende Ergebnisse (zusammenfassend Robertson, 2000), allerdings scheinen Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Gruppengröße eine wichtige Rolle für den Erfolg zu spielen (Chodkiewicz & Boyle, 2014). Ein weiterer Vorteil eines Ansatzes an den Attributionsstilen der Studierenden könnte darin bestehen, dass die Studierenden ihr diesbezügliches Wissen und ihre Erfahrungen möglicherweise später als Lehrkräfte in ihre zukünftigen Schulen tragen und an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben könnten. Dies wäre eine Chance die von Chodkiewicz und Boyle (2014) bemängelte Lücke zwischen den Erkenntnissen der Attributionsforschung einerseits und der Implementierung dieses Wissens an den Schulen andererseits zu verringern.

7.3 Fazit

Die Selbstwirksamkeitserwartung, als eine Erwartung an die eigene Kompetenz bestimmte Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, stellt ein komplexes und faszinierendes Beispiel dafür dar, wie sich die eigenen Überzeugungen tatsächlich in der Realität manifestieren können. Angesichts der Verantwortung von Lehrkräften und der vielen Zeit, die sie vor allem im Grundschulbereich mit ihren Schülerinnen und Schülern verbringen, verwundert es nicht, dass ihr Glaube daran, den beruflichen Herausforderungen

gewachsen zu sein, ihre Schülerinnen und Schüler erreichen zu können, etwas „bewirken“ zu können, mit ihrem eigenen Erleben, aber auch dem Erleben ihrer Schülerinnen und Schüler, ihrer Motivation und sogar ihren Leistungen assoziiert ist (Klassen & Tze, 2014; Midgley et al., 1989; Schmitz, 1999). Dies unterstreicht die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für den schulischen Kontext und wirft zugleich die Frage nach ihrer Entwicklung und ihren Fördermöglichkeiten auf. Da davon ausgegangen wird, dass die Selbstwirksamkeitserwartung vor allem während ihrer anfänglichen Entwicklung leicht veränderbar ist und dabei hauptsächlich von den eigenen Erfahrungen, bzw. deren subjektiver Verarbeitung, beeinflusst wird (Bandura, 2012), liegt der besondere Beitrag dieser Arbeit insbesondere darin den Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und den Attributionsstile während der anfänglichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Kontext des Semesterpraktikums zu untersuchen. Dabei zeigte sich ein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung, der in der zweiten Studie von einer internalen, stabilen und kontrollierbaren Erfolgsattribution vorhergesagt werden konnte, wobei die Ergebnisse der ersten Studie vermuten lassen, dass vor allem die Internalität der Erfolgsursache maßgeblich sein könnte. In der dritten Studie zeigten sich darüber hinaus positive Zusammenhänge mit einer internalen, variablen und kontrollierbaren Misserfolgsattribution oder einer externalen, variablen und unkontrollierbaren Misserfolgsattribution. Damit unterstützen die Befunde dieser Arbeit die Annahme, dass bestimmte Attributionsstile, insbesondere internale Ursachen bei Erfolgen sowie variable und entweder internale und kontrollierbare oder unkontrollierbare und externale Ursachen bei Misserfolgen, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden haben könnten. Mit Blick auf die vielversprechenden Ergebnisse bereits existierender Attributionstrainings (zusammenfassend Robertson, 2000), könnten Elemente dieser Interventionen in die Lehrkräftebildung und insbesondere die Praxisbegleitung integriert werden, um die Ausbildung einer leicht optimistischen Selbstwirksamkeitserwartung bereits im Studium bestmöglich zu fördern und damit einen wertvollen Beitrag zur Motivation und Stärkung der persönlichen Ressourcen der zukünftigen Lehrkräfte zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften: Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 674–694.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonald, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools* (Rand Corporation, Hrsg.). Santa Monica, California.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87). Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729–735.
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy: The exercise of control* (12. printing). New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (Mathematics teacher education, vol. 8, pp. 25–48). New York: Springer.

- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Boer, E. de, Janssen, F. J. J. M., & Driel, J. H. van (2017). Using an attribution support tool to enhance the teacher efficacy of student science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 303–324.
- Burnette, J. L., O’Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139, 655–701.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456–466.
- Camgoz, S. M., Tektas, O. O., & Metin, I. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Journal of the World Universities Forum*, 36, 97–114.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504.
- Chen, J. A. (2012). Implicit theories, epistemic beliefs, and science motivation: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 724–735.
- Chen, J. A., & Tutwiler, M. S. (2017). Implicit theories of ability and self-efficacy. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 127–136.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233–255.
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30, 78–87.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15, 1–23.
- Dalai, A., Weiner, B., & Brown, J. (1985). *Issues in the measurement of causal stability*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zitiert nach Weiner (1985).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 14–23.
- Dickhäuser, O. (2018). „Yes I can!?“ – Entstehung, Auswirkung und Förderung von Fähigkeitsselbstkonzepten. In B. Spinath, O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 26–38). Göttingen: Hogrefe.
- Ding, K. & Rohlf, C. (im Druck). Ursachenzuschreibungen eigener Unterrichts- (miss)erfolge Lehramtsstudierender und ihr Zusammenhang mit einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Mixed-Methods-Studie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
- Ding, K., Rohlf, C. & Spinath, B. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 57–68). Münster: Waxmann.
- Ding, K., Rohlf, C., & Spinath, B. (2019). Preservice teachers' self-efficacy: Predicting changes over the internship period through attributional styles and implicit theories of intelligence. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 329–344.
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, 61, 38–47.
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext* (Münchener Universitätsschriften Psychologie und Pädagogik). Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 255–271.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49–63.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2005). Nothing more than dimensions? Evidence for a surplus meaning of specific attributions source. *Journal of Educational Research*, 99, 31–44.

- Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124, 689–719.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755–765.
- Fineburg, A. (2010). *Examining explanatory style's relationship to efficacy and burnout in teachers* (Dissertation, University of Alabama). Zugriff am 24.11.2018. Verfügbar unter http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000225/u0015_0000001_0000225.pdf
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Fives, H. (2003a). *Exploring the relationship of teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study* (Dissertation, University of Maryland). Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/291/dissertation.pdf;jsessionid=9DFB7E6E7F9360F937F2D5B2D235ED18?sequence=1>
- Fives, H. (2003b, April). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/0eab/86da65c8cb4b45ba9936227c2189d6>
- Flammer, A. & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* [Beiheft], *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 83–112.
- Flores, I. M. (2015). Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. *Research in Higher Education Journal*, 27.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.
- Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68.
- Grassinger, R., Steuer, G., Berner, V. D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2015). Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 215–225.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77–86.
- Gürtler, L. & Huber, G. L. (2012). Triangulation: Vergleiche und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen* (Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett.
- Hirschy, A. J., & Morris, J. R. (2002). Individual differences in attributional style: The relational influence of self-efficacy, self-esteem, and sex role identity. *Personality and Individual Differences*, 32, 183–196.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 100–111.
- Hong, Y.-y., Dweck, C. S., Chiu, C.-y., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

- Houston, D. M. (1995). Surviving a failure: Efficacy and a laboratory based test of the hopelessness model of depression. *European Journal of Social Psychology*, 25, 545–558.
- Hsieh, P.-H. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement* (Dissertation, University of Texas, Austin). Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1332/hsiehp28671.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hsieh, P.-H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513–532.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K., & Rohlf, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42, 391–409.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107–128.
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22, 814–819.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M.C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43.
- Knoblauch, D., & Chase, M. A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104–114.

- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids": The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166–179.
- Kok, G., Boer, D.-J. den, Vries, H. de, Gerards, F., Hospers, H. J., & Mudde, A. N. (1992). Self-efficacy and attribution theory in health education. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-Efficacy: Thought control of action* (pp. 245–262). Hoboken: Taylor and Francis.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 767–773). Weinheim: Beltz.
- Korthagen, F. A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* [Beiheft], *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- Krofta, H. & Nordmeier, V. (2014, März). *Bewirken Praxisseminare im Lehr-Lern-Labor Änderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden?* Vortrag auf der Frühjahrstagung der Didaktik der Physik der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, Frankfurt. Zugriff am 20.08.2018. Verfügbar unter <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/viewFile/584/645>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299–322.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529–545.
- Lin, H.-L., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623–635.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151–173.

- Lüftenegger, M., & Chen, J. A. (2017). Conceptual issues and assessment of implicit theories. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 99–106.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566–573.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & McElroy, M. (1989). Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance: An exploratory investigation. *The Journal of Genetic Psychology*, 150, 65–73.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760–767). Weinheim: Beltz.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal for Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119–134.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2015). *ISP (GS+WHRS): Pädagogische Hochschule Heidelberg*. Zugriff am 17.11.2015. Verfügbar unter <https://www.ph-heidelberg.de/studium/praktikumsamt/studierende-po-2011/isp-gs-whrs.html>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 46–57.
- Peterson, C., Colvin, D., & Lin, E. H. (1992). Explanatory style and helplessness. *Social Behavior und Personality*, 20, 1–14.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C. von, Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287–299.

- Peterson, C., & Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied and Preventive Psychology*, 1, 111–117.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Raven, H. & Kleinert, J. (2016). Die Rolle von Selbstwirksamkeitserwartung und psychologischen Grundbedürfnissen im Schulsport. *Sportunterricht*, 65, 113–117.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Riggs, L., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary education teachers' science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625–637.
- Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K–12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12, 111–134.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Zugriff am 24.10.2019. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* [Beiheft], *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192–214.
- Schöne, C. (2018). Selbstwertkontingenz – wenn das Streben nach Selbstwert die Motivation bestimmt. In B. Spinath, O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 39–52). Göttingen: Hogrefe.

- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitskonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 23–40.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung: Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften* (Dissertation, Georg-August-Universität, Göttingen). Zugriff am 24.11.2015. Verfügbar unter <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3/schulte.pdf?sequence=1>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848–856.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238–244.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 175–193.
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-Efficacy: Thought control of action*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. *Journal of Health Psychology*, 4, 115–127.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* [Beiheft], *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Lehrer-Selbstwirksamkeit: Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID). Zugriff am 28.05.2015. Verfügbar unter http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf
- Silver, W. S., Mitchell, T. R., & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 286–299.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Spinath, B. (2001). *Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Begabung als Bedingungen von Motivation und Leistung*. Lengerich: Pabst Science.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25, 78–107.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stevens, L., & Jones, E. E. (1976). Defensive attribution and the Kelley Cube. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 809–820.
- Stiensmeier-Pelster, J. (1988). *Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung*. Berlin: Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 451–492). Berlin: Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Mass.: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tabernero, C., & Wood, R. E. (1999). Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 104–127.

- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150.
- Tolli, A. P., & Schmidt, A. M. (2008). The role of feedback, casual attributions, and self-efficacy in goal revision. *Journal of Applied Psychology*, 93, 692–701.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51, 164–180.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Weiber, R. & Mülhauß, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., erw. und korrigierte Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1994a). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557–573.
- Weiner, B. (1994b). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14.
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, 6, 353–361.

- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181–187.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 54–63.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 287–293.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Chances in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Yeo, L. S., & Tan, K. (2012). Attributional style and self-efficacy in Singaporean adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 82–101.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015.
- Zieglus, S. (2006). Die Kommunikative Sozialforschung in der Forschungsliteratur seit 1973: Zu Entwicklung, Reflexion und Bedeutung eines tragenden Prinzips der Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7, 293–312.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Überblick über Weiners Theorie von Motivation und Emotion (vereinfacht nach Weiner, 1985, S. 565; übersetzt nach Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018).....	35
Tabelle 2 Mögliche Ursachen eines Leistungsergebnisses und ihre in der Literatur erwartete Verortung auf den Dimensionen Lokation (external vs. internal), Stabilität (variabel vs. stabil) und Kontrollierbarkeit (nicht kontrollierbar vs. kontrollierbar)	36
Tabelle 3 Gütekriterien der beiden Modelle der konfirmatorischen Faktorenanalysen der Attributionsskala, differenziert nach Erfolgen und Misserfolgen (Modell 1) sowie zusätzlich differenziert nach den drei Dimensionen Lokaktion, Stabilität und Kontrollierbarkeit (Modell 2)	66
Tabelle 4 Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), der drei Attributionsdimensionen Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll) für Erfolge (E) und Misserfolge (M), des Schulorts, des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (SÖS) und der Betreuung	68
Tabelle 5 Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage der Selbstwirksamkeitserwartung durch die drei Dimensionen Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll) von Erfolgs- (E) und Misserfolgsattributionen (M), den Schulort, den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (SÖS) sowie die Betreuung an der Schule	70
Tabelle 6 Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten und Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartung, Attribution und Intelligenztheorie.....	80
Tabelle 7 Gütekriterien der Messinvarianztestung der Selbstwirksamkeitserwartung über die beiden Messzeitpunkte zu Beginn und am Ende des Semesterpraktikums.....	81
Tabelle 8 Standardisierte Regressionsgewichte des Strukturgleichungsmodells zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung durch die Prä-Intelligenztheorie, die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und den Prä-Attributionstil	84
Tabelle 9 Deskriptive Statistik und Korrelationen zwischen der Prä- und Post- Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) sowie der Attribuierung von Erfolgen (E)	

und Misserfolgen (M) hinsichtlich Lokation (internal), Stabilität (stabil) und Kontrollierbarkeit (kontroll)	97
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabelle 10 Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Post-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) durch die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und die Attribuierung der eigenen Unterrichtserfolge (E) bzw. -misserfolge (M) auf interne (internal), stabile (stabil) und kontrollierbare (kontroll) Ursachen	99
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungs- Ergebnis-Erwartung (Bandura, 1977a, S. 193).	12
Abbildung 2 Zyklische Struktur der Selbstwirksamkeitserwartung (leicht verändert nach Tschannen-Moran et al., 1998, S. 228)	15
Abbildung 3 Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) als bereichsspezifische Erwartung zwischen situationsspezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen	20
Abbildung 4 Modell der professionellen Handlungskompetenz einer Lehrkraft (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)	28
Abbildung 5 Beispielitem zur Erfassung der Erfolgsattribution (verändert nach Peterson et al., 1982)	64
Abbildung 6 Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse zweiter Ordnung	67
Abbildung 7 Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Post- Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) durch die Prä-Intelligenztheorie (Intell), die Prä-Selbstwirksamkeitserwartung und den Prä-Attributionsstil (Attr).	83
Abbildung 8 Auszug des Fragebogens zur Erfassung des Attributionsstils anhand eigener Unterrichtserfolge bzw. -misserfolge (stark verändert nach Peterson et al., 1982)	95

Anhang

Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung gem. § 7 Abs. 2 (e) der Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

1. Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema *Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen* handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.
2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.
3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich ~~wie folgt~~ bislang nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.
 Titel der Arbeit:
 Hochschule und Jahr:
 Art der Prüfungs- oder Qualifikationsleistung:
4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.
5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erklärt und nichts verschwiegen habe.

Heidelberg, den 08. Mai 2020

Kenntlichmachung der eigenständigen Leistungen im Rahmen der drei Studien

Erste Studie:

Kathrin Ding führte die Literaturrecherche durch und entwickelte gemeinsam mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath die Forschungsfragen und Hypothesen der Studie. Kathrin Ding entwickelte in Absprache mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath den Fragebogen, führte selbstständig die Datenerhebung und -auswertung durch und schrieb das Manuskript. Betreut wurde die Arbeit von Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath.

Zweite Studie:

Kathrin Ding führte die Literaturrecherche durch und entwickelte gemeinsam mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath die Forschungsfragen und Hypothesen der Studie. Die Datenerhebung wurde von Kathrin Ding durchgeführt, die Auswertung der Daten erfolgte unter der Betreuung von Prof. Dr. Birgit Spinath. Das Manuskript wurde von Kathrin Ding geschrieben. Betreut wurde die Arbeit von Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath.

Dritte Studie:

Kathrin Ding entwickelte gemeinsam mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath die Forschungsfragen mit den entsprechenden Hypothesen und das Design der Studie. In Absprache mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs und Prof. Dr. Birgit Spinath erstellte Kathrin Ding den Fragebogen. Die Datenerhebung und die Auswertung der quantitativen Daten wurden von Kathrin Ding durchgeführt. Die qualitative Datenauswertung erfolgte in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Carsten Rohlfs. Das Manuskript wurde von Kathrin Ding geschrieben und von Prof. Dr. Carsten Rohlfs betreut.

Fragebogenschnitt

Skala zur Erfassung der Lehrkräfte-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz, 1999)

	<i>stimmt nicht</i>	<i>stimmt kaum</i>	<i>stimmt eher</i>	<i>stimmt genau</i>
A1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A10. Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skala zur Erfassung der impliziten Intelligenztheorien (Dweck et al., 1995, übersetzt nach Spinath, 2001)

	<i>stimmt nicht</i>	<i>stimmt kaum</i>	<i>stimmt eher</i>	<i>stimmt genau</i>
B1. Jeder besitzt ein bestimmtes Ausmaß an Intelligenz, das nicht verändert werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2. Man kann zwar neue Dinge lernen, aber die Intelligenz verändert sich dadurch nicht wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3. Intelligenz ist etwas, das kaum verändert werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items zur Erfassung des Schulorts, des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler sowie der Betreuungsqualität (in Anlehnung an Deci & Ryan, 2000, 2008)

Anmerkung: Falls Sie in mehreren Klassen unterrichtet haben, beziehen sich die Fragen auf die Klasse, in der Sie am häufigsten waren.

C1. Lag Ihre Schule eher im ☐ ländlichen oder ☐ städtischen Raum?

C2. Wie würden Sie das sozioökonomische Milieu der Schüler einschätzen?

☐ eher hoch ☐ im mittleren Bereich ☐ eher niedrig

C5. Wie empfanden Sie Ihre **soziale** Beziehung zu Ihrer/m Mentor/in?

☐ gut ☐ neutral ☐ schlecht

C6. Wie empfanden Sie die **fachliche** Betreuung von Ihrer/m Mentor/in?

☐ gut ☐ neutral ☐ schlecht

C7. Wurde Ihnen ausreichend Spielraum für eigene Entscheidungen und Ideen bei der Unterrichtsplanung eingeräumt?

☐ ja ☐ teilweise ☐ nein, zu wenig

C8. Haben Sie sich an Ihrer Schule insgesamt sozial eingebunden und wohlfühlt?

☐ ja ☐ neutral ☐ nein

Skala zur Erfassung der Attributionsstile (erste und zweite Studie, verändert nach Peterson et al., 1982)

D3. Ihr Dozent ist von Ihrem Unterrichtsentwurf begeistert und möchte ihn im Begleitseminar vorstellen.

D3.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

- ☐ Meine gute Planung
 ☐ Glück
☐ Die Sympathie des Dozenten
 ☐ Sonstiges und zwar _____

D3.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwänden?

- | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| an anderen Personen
oder Umständen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | an mir |

D3.3. Wird die Ursache auch für ähnliche Situationen in Ihrer Zukunft relevant sein?

- | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, nie wieder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, immer |

D3.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren¹³?

- | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, auf keinen Fall | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, auf jeden Fall |

D7. Sie nehmen an einem Elterngespräch teil und die Eltern verhalten sich sehr ablehnend Ihnen gegenüber.

D7.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

- ☐ Meine Unsicherheit
 ☐ Die angespannte Gesprächssituation
☐ Die schwierigen Eltern
 ☐ Sonstiges und zwar _____

D7.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwänden?

- | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| an anderen Personen
oder Umständen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | an mir |

D7.3. Wird die Ursache auch für Ihre zukünftigen Interaktionen mit Eltern relevant sein?

- | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, nie wieder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, immer |

D7.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

- | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, auf keinen Fall | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, auf jeden Fall |

¹³ In der zweiten Studie wurde *kontrollieren* durch das alltagssprachlichere Wort *beeinflussen* ersetzt, was jedoch zu keiner Verbesserung der Reliabilität führte.

D8. Sie können im Praktikum nicht all die Arbeit schaffen, die von Ihnen erwartet wird.

D8.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

- ☐ Unrealistische Anforderungen
 ☐ Mein Zeitmanagement
☐ Mein Arbeitstempo
 ☐ Sonstiges und zwar _____

D8.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwständen?

- | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| an anderen Personen
oder Umständen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | an mir |

D8.3. Wird die Ursache auch für zukünftige Arbeitsanforderungen, die andere an Sie richten, relevant sein?

- | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, nie wieder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, immer |

D8.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

- | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, auf keinen Fall | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, auf jeden Fall |

D10. Sie haben erfolgreich Ihre erste Unterrichtseinheit geplant und unterrichtet.

D10.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

- ☐ Meine Begabung
 ☐ Meine gründliche Vorbereitung
☐ Eine gute Klasse
 ☐ Sonstiges und zwar _____

D10.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwständen?

- | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| an anderen Personen
oder Umständen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | an mir |

D10.3. Wird die Ursache auch für Ihre zukünftigen Unterrichtseinheiten relevant sein?

- | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, nie wieder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, immer |

D10.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

- | | | | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| nein, auf keinen Fall | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ja, auf jeden Fall |

D11. Sie fühlen sich bei der Vorstellung im Kollegium Ihrer Praktikumschule nicht wohl.

D11.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

☐ Meine Unsicherheit

☐ Die Art und Weise der Vorstellung

☐ Das Kollegium

☐ Sonstiges und zwar _____

D11.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwständen?

	1	2	3	4	5	6	7	
an anderen Personen oder Umständen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	an mir

D11.3. Wird die Ursache auch für andere Kollegien in Ihrer Zukunft relevant sein?

	1	2	3	4	5	6	7	
nein, nie wieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ja, immer

D11.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

	1	2	3	4	5	6	7	
nein, auf keinen Fall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ja, auf jeden Fall

D12. Ihr Mentor hat Ihnen mehrmals eine sehr gute Rückmeldung gegeben.

D12.1. Was könnte die Hauptursache hierfür sein? *(Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative.)*

☐ Mein Engagement

☐ Meine Lehrerpersönlichkeit

☐ Sympathie

☐ Sonstiges und zwar _____

D12.2. Liegt die Ursache an Ihnen oder an anderen Personen/Umwständen?

	1	2	3	4	5	6	7	
an anderen Personen oder Umständen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	an mir

D12.3. Wird die Ursache auch für ähnliche Situationen in der Zukunft relevant sein?

	1	2	3	4	5	6	7	
nein, nie wieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ja, immer

D12.4. Können Sie diese Ursache kontrollieren?

	1	2	3	4	5	6	7	
nein, auf keinen Fall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ja, auf jeden Fall

Items zur Erfassung der Attributionsstile anhand der eigenen Unterrichtserfolge und -misserfolge (dritte Studie, stark verändert nach Peterson et al., 1982)

1. Als wie erfolgreich empfinden Sie Ihre Unterrichtsstunde?

nicht
erfolgreich
 ☐
☐
☐
☐
 sehr
erfolgreich

1 2 3 4

2. Was war Ihrer Meinung nach die Hauptursache für den (Miss-)Erfolg Ihrer letzten Unterrichtsstunde?

z. B. gründliche Vorbereitung, die Klasse, das Thema, eigene Lehrerpersönlichkeit,...

Bitte nennen Sie nur eine Hauptursache, auch wenn mehrere Faktoren eine Rolle spielen.

3. Lag diese Ursache eher an äußeren Umständen oder an Ihnen selbst?

an anderen
Umständen/Personen
 ☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
 an mir selbst

1 2 3 4 5 6 7

4. War die Ursache nur für diese eine Stunde relevant oder wird sie auch für Ihre nächsten Unterrichtsstunden von Bedeutung sein?

relevant nur für
diese Stunde
 ☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
 relevant auch für die
nächsten Stunden

1 2 3 4 5 6 7

5. Könnten Sie diese Ursache beeinflussen, wenn Sie sich Mühe geben?

nicht
beeinflussbar
 ☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
 beeinflussbar

1 2 3 4 5 6 7

6. Wie viel Zeit liegt zwischen der Unterrichtsstunde und der Beantwortung dieser Fragen?

☐ gleicher Tag

 → ☐ vor der gemeinsamen Reflexion

 → ☐ nach der gemeinsamen Reflexion

☐ _____ Tage